QU'APPREND-ON À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

QU'APPREND-ON À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

2006-2007
LES PROGRAMMES

scérén [CNDP]
XO EDITIONS

Illustrations : © Serge Bloch

ISBN éd. CNDP : 2-240-02529-8
ISBN éd. XO Éditions : 2-84563-296-7
© CNDP / XO Éditions, 2006

PRÉFACE

La présente réédition des programmes de l'école élémentaire coïncide avec la publication du socle commun des connaissances et des compétences que tout élève devra maîtriser à la sortie de l'école obligatoire.

Le décret qui institut le socle précise en son annexe les connaissances, les capacités et les attitudes composant les sept compétences fondamentales qui fondent la culture scolaire commune.

Les programmes de l'école primaire, réorientés cette année par la circulaire « apprendre à lire » et par l'arrêté modifiant le texte relatif à l'apprentissage de la lecture dans le chapitre des apprentissages fondamentaux, doivent être lus dans cette perspective.

À l'école primaire chaque enfant acquiert les instruments de son autonomie et de son insertion future dans la société. C'est là que se forme la base de toute la culture à laquelle il pourra recourir tout au long de son existence : la maîtrise du français, des savoirs élémentaires, de langages et, peut-être surtout, de méthodes d'apprentissage dont l'assimilation est déterminante pour l'acquisition des savoirs futurs. L'école est aussi le lieu où se développe la sociabilité, la curiosité, la sensibilité ainsi que les aptitudes manuelles, physiques et artistiques. Tout échec dans le déroulement de cette étape fondatrice peut donc avoir de lourdes conséquences pour le déroulement de la vie future et affecter, non seulement, la réussite scolaire, mais aussi l'insertion sociale et professionnelle. L'école a une place fondamentale parce qu'il lui revient de faire vivre notre idéal d'égalité des chances. Dans le cadre du soutien que le droit à l'éducation garantit à chaque élève, l'école est en première ligne pour permettre à chacun de découvrir et développer ses talents, ses aptitudes, de réaliser ses aspirations par son mérite et son travail.

Identiques pour tous les élèves de toutes les écoles, les programmes nationaux constituent un élément important du dispositif scolaire destiné à la mise en œuvre du principe d'égalité des chances. Les programmes de l'école primaire arrêtés en 2002 ont pris en compte les exigences de la période que

nous vivons ainsi que les grands objectifs vers lesquels doit tendre le système éducatif de notre pays, en particulier pour répondre aux exigences de la société de l'information et aux défis de la cohésion nationale. Ils s'efforcent d'assurer la maîtrise des apprentissages fondateurs – la langue française, le calcul et le raisonnement mathématique – et d'enrichir les connaissances générales des élèves. De plus, pour la première fois, ils organisent l'enseignement d'une langue vivante.

Une place essentielle est désormais faite à **la maîtrise de la langue**, devenue exigence impérieuse depuis que tous les élèves entrent au collège et qu'ils doivent d'emblée y pratiquer un travail intellectuel autonome.

Cette place ménagée à la maîtrise de la langue se marque à la fois dans la nature des activités et des exigences mais aussi dans les emplois du temps : deux heures et demie de lecture et d'écriture sont prévues chaque jour au cycle des apprentissages fondamentaux et deux heures au cycle des approfondissements. En effet, la régularité et l'intensité de l'entraînement constituent des facteurs déterminants pour la qualité des acquisitions.

Dès l'école maternelle, les enseignants doivent avoir le souci de favoriser pour chaque enfant, quelle que soit la langue dans laquelle il a grandi, la conquête d'un langage oral de plus en plus précis et structuré.

Sans privilégier les apprentissages systématiques, qui seraient prématurés pour la majorité des élèves, l'école maternelle les initie aussi à l'écrit par le contact avec les livres et d'autres écrits, ainsi que par les lectures d'histoires effectuées par le maître. Dans les échanges qui prolongent ces lectures, le maître s'assure que chacun a compris les textes ainsi lus et il établit ensuite des liens entre toutes les histoires racontées. Cette imprégnation permet une mémorisation progressive de schémas d'histoires et conduit à la connaissance de personnages illustres du patrimoine de la littérature de jeunesse. Ce sont là les premiers jalons de la culture littéraire. Une autre contribution de l'école maternelle à l'apprentissage de la lecture est l'accès à la compréhension du "principe alphabétique", le principe selon lequel les lettres correspondent, selon certaines règles, aux sons de la langue.

Cette étape essentielle est déterminante pour la réussite des élèves au cours préparatoire.

L'apprentissage de la lecture reste le point central des deux premières années de l'école élémentaire, le cours préparatoire constituant incontestablement le temps fort. En effet, c'est lors de cette étape que les élèves doivent comprendre, connaître et mémoriser les relations entre les lettres et les sons et apprendre à utiliser cette correspondance. Par ce travail systématique ils acquerront cette familiarité avec les mots et leur forme écrite qui permet d'accéder à l'automatisme du déchiffrage. L'association très étroite des activités d'écriture et de lecture, la mémorisation de l'orthographe des mots forment à cette reconnaissance immédiate qui est la condition d'une lecture rapide et experte.

Mais lire des textes, c'est-à-dire comprendre des enchaînements d'informations agencés de manière plus ou moins complexe, n'est pas l'aboutissement simple et automatique d'habiletés de déchiffrage. Le maître doit guider les élèves par des activités méthodiques, pour qu'ils explorent avec rigueur les phrases et leur enchaînement. Les élèves ne doivent pas se contenter d'en deviner approximativement le sens sur la base de quelques mots vite reconnus ; ils doivent traiter le texte dans sa logique et sa continuité. Un tel apprentissage requiert du temps : à la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent avoir commencé à conquérir un début d'autonomie et pouvoir affronter seuls des textes courts correspondant à leurs centres d'intérêt et aux domaines de connaissances qu'ils ont explorés.

Sur ce point les programmes ont été modifiés de manière significative : la programmation des activités est désormais rigoureusement établie. La circulaire « apprendre à lire » (cf. page 149) précise par ailleurs les critères de choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture en demandant aux maîtres d'écarter les *méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture* en précisant que l'*automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture*.

Au cycle des approfondissements, la lecture change progressivement de statut pour devenir ce qu'elle ne cessera d'être dans toute la scolarité : un outil autant qu'un objectif en soi. Tous les apprentissages de l'école mobilisent en effet la lecture et le programme invite à lui faire une large place dans toutes les disciplines. Ainsi les élèves apprennent à lire des textes différents en respectant leurs caractéristiques propres, dans les manuels scolaires ou dans des ouvrages documentaires où ils doivent savoir chercher des réponses aux questions qu'ils se posent, confirmer ce qu'ils ont trouvé par eux-mêmes.

L'autre versant de la lecture touche à l'univers fictionnel et à la littérature de jeunesse. Dans ce domaine, les programmes prescrivent la lecture en classe d'une dizaine d'ouvrages complets chaque année. Cette première « lecture littéraire » – qui fait écho aux lectures effectuées par le maître lui-même depuis l'école maternelle – mobilise les acquis des apprentissages au service de la compréhension, mais appelle aussi des réactions sensibles et une attention esthétique. Les échanges au sein de la classe permettent d'approfondir l'interprétation que chacun a du texte en confrontant les points de vue. Une liste de référence en littérature de jeunesse guide les choix des maîtres sans les limiter.

Les élèves qui quittent l'école primaire ont aussi appris à produire des textes adaptés à des situations diverses (résumé, compte rendu, questionnaire, etc.) ; ils ont travaillé sur le fonctionnement de la langue, compris des éléments fondamentaux de la grammaire, retenu des règles d'orthographe, mémorisé du vocabulaire. Ils doivent savoir utiliser toutes ces acquisitions pour comprendre des subtilités des textes et écrire le plus correctement possible.

Le second pilier des programmes, c'est **l'éducation civique**. C'est un domaine où l'école a une responsabilité particulière parce qu'elle permet une expérience de la collectivité, c'est-à-dire du partage et de la confrontation avec des pairs pour lesquels les objectifs, les droits et les devoirs sont identiques, quelles que soient les formes par lesquelles se marquent par ailleurs leurs différences. L'entrée à l'école maternelle, première étape de la scolarité primaire, est en effet pour la

grande majorité des enfants de notre pays, français ou étrangers, la première expérience d'un accueil collectif.

L'école vise l'intégration à la société grâce à l'apprentissage des règles et des lois, avec les contraintes qu'elles imposent et les libertés qu'elles ménagent ; en même temps, l'école participe à la construction de la personne et favorise la conquête de l'autonomie. L'éducation civique permet la transmission de connaissances de base relatives aux institutions, avec une première approche par l'histoire, mais aussi l'initiation aux valeurs républicaines et démocratiques. C'est dans ce cadre que doit s'effectuer, comme l'exige désormais la loi, l'apprentissage de l'hymne national et de son histoire. Cette première étape du parcours civique des élèves s'appuie sur la capacité à exprimer une opinion personnelle argumentée et cohérente, à prendre la parole publiquement, à participer à une décision collective, etc. À cela s'ajoute l'acquisition de comportements indispensables à la vie sociale : la politesse, le respect et l'écoute des autres ou encore l'assistance aux personnes dépendantes.

À l'école maternelle, chaque élève doit trouver ses repères et sa place dans le groupe, apprendre à coopérer, comprendre et s'approprier les règles collectives : le travail et les jeux collectifs sont une occasion de découvrir et de faire sien le principe de la solidarité. De même, le contact avec des camarades venus d'ailleurs et ne parlant pas la même langue, ou handicapés, suscite l'ouverture à l'autre et le respect de la différence.

À l'école élémentaire, les élèves sont appelés à participer pleinement à la vie de leur établissement. C'est dans ce cadre que des responsabilités adaptées peuvent leur être confiées : tutorat auprès d'élèves plus jeunes ou de pairs en difficulté, assistance à un camarade dépendant, gestion (partagée avec un adulte et des camarades) de la bibliothèque, vigilance sur la propreté des espaces collectifs de l'école, etc. Ils apprennent, par l'expérience, les relations de fraternité et de solidarité de même que les obligations et les satisfactions de la vie au sein d'un groupe. Ils commencent à saisir l'impérieuse signification des règles de vie en société. Dans cet esprit, ils accèdent à une première éducation à la route et apprennent comment il est possible, à tout âge, de jouer son rôle dans la chaîne des secours. Les élèves commencent aussi à prendre

conscience de leur appartenance à la communauté nationale et à se percevoir comme futurs citoyens. Grâce aux moments de débat, à raison d'une heure en moyenne par quinzaine, ils s'exercent à résoudre les problèmes que pose la vie collective, à développer les ressources qu'elle peut offrir, à préserver ce qui fait la qualité de leur vie collective. Le débat permet d'apprendre à argumenter, à admettre les conclusions d'un échange collectif, voire les décisions qui en émanent ; il contribue à l'élaboration de relations de respect mutuel et de coopération réfléchie.

Cette approche participative de l'éducation civique n'affaiblit pas la place du maître. Les relations d'autorité avec les adultes aident les enfants à grandir. L'expérience de la fermeté – qui n'est pas de l'hostilité – est décisive pour la construction du sens des codes et des lois dans une collectivité et dans un lieu partagé.

Nouvellement installé dans les programmes, l'enseignement des **langues vivantes** est orienté par un objectif de communication orale. Il ne s'agit pas pour autant de négliger les premières connaissances de la langue (lexique, syntaxe, phonologie) ni la découverte de faits culturels propres aux pays dont la langue est apprise. La communication avec des interlocuteurs extérieurs à l'école (correspondance avec des classes à l'étranger, recherche de documents authentiques, etc.) permet aux élèves de comprendre l'intérêt des apprentissages de la langue des autres pour élargir ses connaissances et s'ouvrir au monde, ce qui constitue un enrichissement de l'éducation civique.

À côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle, à côté de l'éducation civique, l'école primaire développe aussi le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation – autre manière de développer le sens et les attitudes de rigueur – la sensibilité et l'imagination créatrice. L'éducation artistique, l'éducation physique, l'éducation scientifique et technique sont ainsi des aspects irremplaçables de la formation scolaire. Les programmes leur accordent une place significative en leur assignant des contenus précis et des objectifs évaluables.

Les programmes de l'école primaire sont le texte de référence qui garantit l'égalité des enfants devant l'école et qui favorise la continuité en cas de changement d'école.

En complément des connaissances qui doivent faire l'objet de l'enseignement, les programmes définissent les **compétences attendues des élèves** dans chaque domaine disciplinaire pour la fin de chaque cycle.

C'est sur la base des compétences que les élèves doivent être régulièrement évalués. Les évaluations permettent de s'assurer que chaque élève progresse et, si ce n'est pas le cas, d'intervenir le plus tôt possible, pour comprendre où sont les freins ou les obstacles et pour y remédier par des actions appropriées dans la classe. La prise en compte des difficultés persistantes peut se faire avec l'aide des enseignants spécialisés, qui dispensent des aides adaptées ou des rééducations, soit individuellement, soit en petits groupes, le plus souvent possible dans le cadre même de la classe. Les élèves en difficulté ou qui manifestent des besoins particuliers, notamment au CE1, bénéficient désormais de programmes personnalisés de réussite éducative élaborés en lien étroit avec les parents.

Dès le début de la scolarisation, les parents et l'entourage proche de chaque enfant jouent un rôle important. En manifestant de l'intérêt pour la vie à l'école, les apprentissages ainsi que tous les objets que l'enfant rapporte – un livre à regarder, à raconter ou à lire, un cahier où le travail apparaît, une leçon à apprendre – les parents montrent leur intérêt pour la scolarité et témoignent de la valeur qu'ils lui accordent. Une telle démarche est fondamentale car elle contribue fortement à nourrir la motivation scolaire de chaque enfant.

Au-delà du cercle familial, de nombreux acteurs sociaux s'investissent dans l'accompagnement à la scolarité ainsi que dans l'organisation de loisirs éducatifs, culturels, de nature à compléter et soutenir l'apport de l'école.

Les programmes arrêtés en 2002, modifiés en 2006, dont le présent ouvrage propose une cinquième édition sont aujourd'hui applicables à tous les niveaux de l'école primaire. Il est particulièrement important qu'ils soient connus et compris de tous ceux qui accompagnent les enfants pour la réussite de leur scolarité. On sait le caractère déterminant, voire rédhibi-

toire, des échecs précoces, et donc l'importance de toutes les formes de prévention : la détection rapide des fragilités, la qualité des enseignements, les aides pédagogiques ou spécialisées, l'enrichissement éducatif et culturel, le soutien des familles et des éducateurs au sens large du terme, etc. Le sentiment de surmonter les difficultés et la conviction de pouvoir recourir au soutien des adultes proches, contribuent à nourrir significativement la motivation des enfants. Au sein de l'école comme autour de l'école, chacun doit être convaincu qu'il peut être pour un enfant celui qui allumera l'étincelle et lui donnera le désir d'apprendre ainsi que la confiance dans ses aptitudes.

Gilles de Robien
ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

RÉSUMÉ DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

L'ÉCOLE MATERNELLE

L'école maternelle a pour mission d'aider chaque enfant à grandir, à conquérir son autonomie et à acquérir des attitudes et des compétences qui permettront de construire les apprentissages fondamentaux. Elle s'appuie sur la capacité d'imitation et d'invention de l'enfant, si vive à cet âge, et sur le plaisir de l'action et du jeu. Elle multiplie les occasions de stimuler son désir d'apprendre, de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle est attentive à son rythme de développement et à sa croissance.

Le programme de l'école maternelle n'est pas encadré par un horaire contraignant. Il présente les grands domaines d'activités à aborder sur les trois ou quatre années de la scolarité. Il fixe les objectifs à atteindre et décrit les compétences à construire avant le passage à l'école élémentaire.

■ LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES ■

L'apprentissage du langage est le cœur des activités de l'école maternelle.

L'école est un univers nouveau et quelquefois déroutant pour le tout-petit. Il faut lui donner confiance, lui apprendre à communiquer de manière de plus en plus riche, lui permettre de découvrir qu'il peut comprendre ce que disent les adultes quand ils s'adressent à lui ou à tout le groupe et, en même temps, qu'il peut se faire entendre, y compris de ses camarades. Au fur et à mesure qu'il grandit, on lui donne l'occasion de s'insérer dans des dialogues plus longs et plus complexes, puis dans de véritables discussions. À la fin de l'école maternelle, il doit être prêt à accepter les règles d'un échange organisé.

Dans un premier temps, il s'agit simplement de créer autour de chaque enfant un contexte favorable, de l'encourager dans

ses essais et de permettre les relations avec les autres. L'enseignant accompagne l'action : il parle avec chaque enfant, tous les jours, dans des situations claires et explicites. Il reprend patiemment, dans un langage plus élaboré, les tentatives d'expression incomplètes ou maladroites.

Dès trois ans, l'enfant peut s'essayer à un usage du langage plus complexe. Le maître va l'aider à construire le langage de l'évocation, qui va lui permettre de faire revivre par la parole les événements passés ou de décrire un projet. Savoir parler pour évoquer des événements passés ou à venir, pour communiquer des connaissances abstraites, pour s'expliquer et pour argumenter marque un palier dans l'apprentissage. C'est un travail de longue haleine qui se poursuit tout au long de l'école maternelle. Il conditionne la réussite des apprentissages ultérieurs. Il est important que les activités soient programmées à des moments spécifiques, qui structurent le temps de l'enfant. Là encore, chaque prise de parole est reprise par l'enseignant.

Le point de départ de cet apprentissage est le rappel verbal des événements de la vie collective. Les divers incidents qui émaillent la vie scolaire, les activités scolaires et les situations exceptionnelles de l'environnement de l'école sont autant de supports d'expression. Du rappel de ce qui s'est passé, on passe facilement au projet, c'est-à-dire à l'évocation d'événements à venir. Ce va-et-vient implique un travail sur tout ce qui, dans la langue française, permet de situer ce dont on parle dans le temps et dans l'espace.

Le plus vite possible, l'enfant est mis en situation de découvrir le plaisir du conte. Les grands thèmes de la littérature orale, les grands mythes sont abordés régulièrement dès l'âge de trois ans. C'est l'occasion d'enrichir les échanges et le langage d'évocation, d'ouvrir les jeunes esprits à la culture des contes et des légendes, dont les significations sont universelles.

Même si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas au programme, l'école maternelle doit donner l'occasion à tous les élèves d'une imprégnation orale des mots et des structures de la langue écrite, préalable indispensable à tout acte de lecture.

Cette imprégnation se fait d'abord par un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse. Leur lecture est

l'occasion d'engager le dialogue, de redire l'histoire qui a été entendue et de construire progressivement des représentations vraisemblables et communicables par des mots et des images. Des parcours de lecture permettent des rapprochements de personnages et de thèmes et d'installer une première culture littéraire.

Cette imprégnation se fait aussi à travers ce qu'on a pris l'habitude d'appeler la « dictée à l'adulte », qui offre à l'enfant qui ne sait pas encore écrire la possibilité de bénéficier de l'aide d'un secrétaire (le maître) pour construire des messages ou des textes. C'est l'occasion pour lui de « parler » les textes écrits et de mesurer la différence entre langage de l'oral et langage de l'écrit.

Parallèlement, l'enfant découvre les multiples fonctions de la langue écrite dans la vie quotidienne, il essaie d'en deviner les significations et de s'en approprier les formes les plus apparentes. Il se crée, ce faisant, un premier répertoire de mots dont il fait très vite usage pour découvrir comment fonctionne le code alphabétique du français.

Dès trois ou quatre ans, l'enfant s'intéresse aux différentes écritures qui l'entourent et à la manière dont les mots écrits expriment le langage. En stimulant sa curiosité, on accompagne et on structure cette découverte. Il est nécessaire, à cette étape, qu'il prenne conscience des réalités sonores de la langue. La meilleure manière est de lui permettre de dire ou de chanter souvent des comptines, des chansons, des poésies, des jeux de doigts. Son attention aux rythmes et aux rimes lui fait découvrir que les paroles sont composées de sons. Il peut alors comprendre comment les lettres de l'alphabet représentent ces sons dans des mots familiers et tenter de trouver (avec l'aide du maître) comment on pourrait écrire un mot simple. Pour cela, il doit avoir développé ses compétences graphiques (graphisme, écriture) et ses capacités de dessin.

La petite enfance est le moment privilégié pour les premiers contacts avec les langues vivantes, langues étrangères ou langues régionales. Plus l'enfant est jeune, plus son oreille peut apprivoiser d'autres sonorités. Lui faire mémoriser des énoncés simples, des chansons, le familiariser avec la diversité des langues, ouvrir son esprit à la diversité des cultures auxquelles

ces langues sont reliées sont les différents aspects de cette première rencontre.

L'apprentissage d'une langue vivante commence en grande section.

■ VIVRE ENSEMBLE ■

En entrant à l'école maternelle, l'enfant découvre la vie en collectivité dans toute sa complexité. Il apprend à y trouver ses repères et sa place. Il est confronté à des règles qu'il faut respecter. Il constate que l'on peut s'aider, coopérer en vue d'un même objectif. Cette situation lui permet de construire sa personnalité. La communication y joue un rôle décisif, en particulier lorsque, avec l'aide du maître, le langage se substitue à l'action immédiate.

L'équipe pédagogique doit à chaque enfant un accueil approprié et sans cesse renouvelé, dans l'esprit d'une réelle coéducation avec les familles.

■ AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS ■

L'école maternelle est l'occasion de construire les actions motrices essentielles : se déplacer, assurer son équilibre et manipuler des objets, les projeter ou les recevoir. Les jeux des tout-petits en sont les premières manifestations. Le maître conduit l'enfant à passer du simple plaisir d'agir à des actions voulues et organisées, graduellement plus élaborées et articulées entre elles.

Encouragé par l'adulte, l'enfant explore des milieux moins familiers, moins accessibles, qui supposent de nouvelles adaptations. Il utilise des objets qu'il pousse ou tire, des engins qui roulent ou glissent. Il occupe des espaces plus vastes, combine ses déplacements avec des percussions ou de la musique… Accompagné par le maître, il apprend à mesurer les risques qu'il prend. Il est encouragé à chercher des solutions. Il imite, invente, explique oralement ce qu'il a fait. Il utilise le dessin pour représenter ces situations.

L'enseignant veille à ce que les compétences acquises dans ces activités très variées s'organisent en relation avec de grands

types d'activités physiques, déjà apparentées à ce que seront les activités physiques et sportives de l'école élémentaire :

– mesurer son action (durée, longueur, hauteur) lorsqu'on se déplace, lorsqu'on lance ;
– adapter ses actions à des milieux spécifiques (sol dur, sable, eau, paroi verticale), en remettant en cause son équilibre, en conduisant des engins (une bicyclette), en s'orientant, etc. ;
– coopérer ou s'opposer dans des jeux ;
– utiliser son activité pour s'exprimer (rondes, jeux dansés, danse, mime, activités de cirque, etc.).

En agissant et en s'exprimant, l'enfant apprend à structurer son besoin d'activité. Il découvre son corps dans l'action et comprend qu'il doit le respecter comme il respecte celui d'autrui, qu'il peut le conserver en bonne santé. Il maîtrise mieux ses relations à autrui. Il apprend à construire avec ses camarades un projet d'action.

■ DÉCOUVRIR LE MONDE ■

L'école maternelle offre à l'enfant la possibilité de dépasser son expérience immédiate. Elle le conduit à s'étonner et à questionner. Le maître lui fait prendre conscience qu'il peut manipuler les objets qui l'entourent et les transformer, qu'il peut les ordonner, les classer et, à cette occasion, distinguer leurs qualités. Il découvre que le monde ne se borne pas aux objets quotidiens et que les livres, les documents audiovisuels ou numérisés lui ouvrent les portes d'univers plus lointains ou lui permettent de se plonger dans le passé. Tout en agissant et en expérimentant, il constate, décrit, tente d'expliquer avec ses mots, il dessine. Bref, avec l'aide du maître, il élabore ses premières connaissances.

C'est par ses cinq sens que l'enfant aborde le monde qui l'entoure. L'école lui permet d'affiner son expérience. Au-delà des objets, le maître le conduit à percevoir les substances qui les constituent et certaines de leurs propriétés. C'est une première approche de la notion de matière.

Les êtres vivants attirent spontanément l'attention de l'enfant. Il apprend à en découvrir l'extrême diversité. L'observation des

élevages ou des cultures auxquels il se livre lui permet de dégager quelques-unes des caractéristiques communes ou spécifiques aux végétaux, aux animaux et à lui-même (croissance, nutrition, reproduction, locomotion). Il comprend ainsi les recommandations qui lui sont quotidiennement faites à propos de l'hygiène et de la santé. Il est mieux armé pour voir les particularités des milieux qui l'entourent ou qu'il découvre à l'occasion de visites. Il apprend à y lire la trace des activités humaines. C'est l'occasion d'une éducation à l'environnement et à la responsabilité. En manipulant quelques objets techniques, en les décrivant, il se familiarise avec des fonctionnements, des règles simples dont beaucoup contribuent à sa sécurité. Des ateliers de construction lui permettent de mettre en jeu ses premières connaissances et de les enrichir.

L'enfant parvient ainsi à s'approprier des caractéristiques plus abstraites du monde dans lequel il vit :

– il se situe et situe les objets qui l'entourent dans l'espace et dans le temps ;
– il découvre les distances qui le séparent de mondes plus lointains, l'éloignement des événements passés ;
– il distingue les formes et les grandeurs (tailles, masses, contenances) ;
– il distingue mieux les quantités, mémorise la comptine numérique, commence à dénombrer les objets avec plus de sûreté ; il apprend à comparer des collections d'objets du point de vue de leur quantité ; il série et classe.

Ainsi, dès l'école maternelle, chaque enfant construit des connaissances et mémorise des savoirs qui constituent les bases assurées d'une première culture scientifique et technique. Sa vision du monde en est transformée.

■ LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION ■

La sensibilité et l'imagination sont les instruments d'une relation au monde extérieur et intérieur. Elles jouent un rôle majeur dans le développement de la première enfance. L'école maternelle aide chaque enfant à enrichir son expérience sensible et son pouvoir créateur en multipliant les occasions de se

confronter à des matériaux et des actions. Elle lui permet ainsi de mieux exprimer ce qu'il perçoit et ce qu'il ressent.

Le dessin et les compositions plastiques sont les moyens d'expression privilégiés. Ils sont enrichis et structurés par la découverte et l'utilisation des images et des objets les plus variés. Les collections d'objets, de documents à forte valeur esthétique et affective s'appuient sur le plaisir de rassembler et de conserver. Elles sont encouragées. Dans ce contexte, l'enfant est conduit non seulement à réaliser des productions, mais aussi à évoquer ses projets et ses réalisations.

Les activités qui mettent en jeu la voix répondent aux mêmes objectifs : en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant, l'enfant explore des moyens d'expression nouveaux. Un répertoire de comptines et de chansons lui donne des repères dans le monde sonore. Il apprend à chanter en chœur. Il découvre des instruments et enrichit ses capacités d'écoute. Activités vocales et activités motrices lui permettent de maîtriser petit à petit le rythme et le tempo. Il occupe, avec son corps en mouvement, des espaces toujours plus larges et découvre le plaisir de la danse.

L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'école élémentaire comporte deux étapes, le cycle des apprentissages fondamentaux, ou cycle 2 (grande section de maternelle, pour faire le lien avec cette première école, cours préparatoire, cours élémentaire première année) et le cycle des approfondissements ou cycle 3 (cours élémentaire deuxième année, cours moyen première année et cours moyen deuxième année).

Le **cycle des apprentissages fondamentaux** est le moment où se construisent ces savoirs élémentaires que sont parler, lire, écrire et compter, le socle de la réussite scolaire.

Le **cycle des approfondissements** transforme ces savoirs en instruments intellectuels qui permettent de s'informer, de construire des connaissances solides, de se cultiver : l'élève n'est plus dépendant de l'accompagnement permanent de l'enseignant. Il acquiert une première autonomie.

Chacun de ces cycles se termine par une évaluation nationale qui permet aux enseignants, mais aussi aux familles, de faire le point sur les acquis, de s'appuyer sur les réussites et de remédier à ce qui ne va pas.

■ LE CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CYCLE 2) ■

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence à la grande section de l'école maternelle, dès que les enfants entrent dans le chemin qui les conduit à savoir lire et écrire. Toutefois, c'est seulement en première année de l'école élémentaire que l'apprentissage du langage écrit et oral devient systématique. Il en va de même des mathématiques, dont l'enseignement prend à cette étape toute sa dimension. Des horaires flexibles laissent la possibilité de répondre directement aux besoins des élèves, tout en garantissant qu'un temps suffisant est réservé à chaque domaine. Au cycle 2, les élèves doivent lire et écrire au moins 2 h 30 par jour.

Maîtrise du langage et de la langue française

La maîtrise du langage oral reste un objectif fondamental. Le maître invite chaque élève à participer aux débats qui rythment la vie de la classe, ainsi qu'aux échanges qui construisent les apprentissages. L'enfant acquiert ainsi un vocabulaire plus riche et plus précis, gage d'une meilleure compréhension de ce qu'il entend ou de ce qu'il lit.

Apprendre à lire et à écrire est la grande affaire de ce cycle. C'est un cheminement complexe qui s'appuie sur le travail fait à l'école maternelle. En même temps que l'élève comprend le principe qui gouverne le fonctionnement du code alphabétique, il commence à pouvoir découper les énoncés qu'il entend, comme les phrases qu'il voit. Parallèlement, il mémo-

rise la structure orthographique d'un nombre de plus en plus important de mots, qu'il peut alors reconnaître de manière quasi automatique. Il se libère progressivement du travail du déchiffrage et accède de plus en plus aisément et sans aide à la compréhension de ce qu'il lit.

L'apprentissage de la lecture oriente l'attention de l'enfant vers les sons qui composent les mots. Même si les exercices de lecture ont toujours pour support des textes qui stimulent son intérêt, à cette étape, il ne peut encore, en lisant, comprendre des écrits complexes. L'effort de familiarisation avec la littérature de jeunesse, commencé oralement à l'école maternelle, est poursuivi, avec les mêmes méthodes et la même détermination. La lecture de textes documentaires vient soutenir les connaissances. Les œuvres littéraires qui ont retenu l'intérêt des élèves et qui ont été comprises et discutées peuvent être l'objet d'un travail d'interprétation : mise en voix, récitation, diction, jeu théâtral… Ce sont autant d'occasions de donner sens et consistance au texte écrit, qu'il s'agisse de poésie ou de prose, avec un travail sur le souffle et le corps qui renforce la confiance en soi.

Lire et écrire sont indissociables et se renforcent mutuellement. Traiter pas à pas les problèmes que pose l'écriture des lettres, des mots, des phrases et des textes permet de construire des compétences efficaces et durables. L'activité graphique doit être encore entraînée avec patience. Pour l'orthographe, il s'agit d'éliminer toutes les erreurs phonétiques et de conduire l'élève à savoir se faire aider face à des mots irréguliers ou rares. De même, on le rend plus attentif aux exigences des accords grammaticaux. La production d'un texte, encore difficile à cet âge, s'appuie sur les activités orales ou sur les lectures. Tous les aspects de la rédaction proprement dite sont régulièrement travaillés tout au long du cycle et éventuellement rassemblés dans un projet collectif d'écriture.

Vivre ensemble

Le cycle des apprentissages fondamentaux poursuit les mêmes objectifs que l'école maternelle. L'aisance acquise dans le domaine de la communication et du langage permet d'être plus exigeant. Les règles de la vie collective sont mieux comprises. Dès que possible, elles sont élaborées par les élèves. Les projets sont plus nombreux et préparés avec un souci plus grand de coopération. Chacun apprend à se situer dans un horizon plus large que celui de l'école : celui du quartier, de la commune, de la France.

Les élèves commencent à prendre conscience de la responsabilité de chacun dans la société. Ils découvrent l'articulation entre leur liberté et les contraintes de la vie en commun, les valeurs relatives à la personne et le respect qu'ils doivent aux adultes et à leurs camarades. L'apprentissage des principes de la sécurité routière et des gestes des premiers secours leur permet de préserver leur propre sécurité et de développer un véritable esprit de solidarité.

Mathématiques

Au cycle des apprentissages fondamentaux, on entre véritablement dans l'univers des mathématiques. La compréhension des nombres et de leur écriture et l'apprentissage du calcul mental sont les pivots de cette première rencontre.

Le fait d'avoir à résoudre un problème permet à l'élève d'utiliser ses acquis, d'élaborer des procédures originales et de construire de nouvelles notions en raisonnant et en agissant sur des quantités, des grandeurs ou des positions.

La connaissance des nombres entiers naturels est renforcée par l'étude du fonctionnement de la numération décimale et de la comparaison des nombres. Le calcul mental est d'autant plus important que se développe l'usage des calculettes. Le travail de mémorisation est ici essentiel : tables d'addition, complément à la dizaine supérieure d'un nombre, première partie des tables de multiplication. L'addition, la soustraction et la multiplication sont abordées par le biais du calcul mental ou du calcul aidé par l'écrit. La technique de l'addition est maîtrisée.

En identifiant différentes catégories de grandeurs (longueur, masse, contenance, durée), l'élève s'initie aux techniques de mesure correspondantes et se familiarise avec l'usage des unités comme le mètre et le centimètre, le gramme et le kilogramme, le litre, l'heure et la minute. Par ailleurs, l'euro est utilisé dans différents domaines.

L'espace, qui a déjà été activement exploré à l'école maternelle, est maintenant étudié de façon structurée : position des objets par rapport à soi, à autrui ou entre eux, description des déplacements, usage des quadrillages. Le maître dégage quelques propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité des longueurs. Il présente certains instruments comme les gabarits et les règles, et des techniques comme le pliage, le calque, le papier quadrillé. Les élèves reconnaissent, produisent et décrivent des solides (le cube, le pavé droit) et des figures planes (triangle, carré, rectangle, cercle).

Découvrir le monde

Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'enfant acquiert de nouvelles possibilités de raisonnement. Il peut les appliquer à des réalités plus complexes et plus éloignées de son expérience personnelle.

C'est l'occasion pour lui d'explorer des espaces plus diversifiés et plus lointains, d'apprendre à les décrire et à les comparer. C'est aussi l'occasion d'apprendre à mieux se servir des repères temporels et d'aborder les instruments qui structurent le temps des hommes, horloges et calendriers. Des événements du passé sont abordés par la mémoire des hommes ou retrouvés sur les monuments du patrimoine. Dans tous les cas, le maître insère ces activités dans un projet concret qui débouche sur des réalisations mêlant textes et images.

La conservation de la matière sous ses différents états est découverte dans ses manifestations moins directement visibles comme les états gazeux. L'observation des phénomènes s'appuie sur des instruments comme le thermomètre.

Les manifestations de la vie peuvent faire l'objet d'observations plus systématiques, sur l'enfant lui-même comme sur les animaux et les végétaux. Petits élevages et essais de cultures

sont des moyens d'illustrer la diversité du vivant. L'élève peut poser les premiers repères d'une classification scientifique. Il prend conscience de la fragilité des équilibres naturels.

En utilisant des objets et des matériaux variés, en les observant ou en les construisant, l'élève se familiarise un peu plus avec le monde technique. Il apprend à identifier quelques pannes simples des systèmes mécaniques ou électriques, et à y remédier. Il construit des petits circuits électriques et adopte des attitudes réfléchies face aux dangers.

Les outils informatiques et les technologies de l'information et de la communication font partie du quotidien de l'école, dans toutes les disciplines. Un certain nombre de compétences du premier niveau du Brevet informatique et internet – dit familièrement le « B2i » – peuvent être validées dès le cycle des apprentissages fondamentaux.

Langues étrangères ou régionales

L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale commence au cycle des apprentissages fondamentaux. À cet âge, l'éducation de l'oreille est l'enjeu principal.

La familiarisation avec les énoncés de la langue concernée se fait par l'apprentissage de jeux, de chants, de comptines, de brefs récits. Leur reconnaissance, objectif prioritaire, peut porter sur des éléments variés : une sonorité, un rythme, des mots, une expression, etc.

Le maître stabilise les énoncés utiles à la vie de la classe et les utilise aussi souvent que possible de façon à ce que leur emploi devienne spontané.

En liaison avec les autres domaines d'activité, les élèves découvrent les réalités et la culture des pays ou de la région où cette langue est parlée.

Éducation artistique

À l'école élémentaire, l'éducation artistique est principalement orientée vers l'exploration de deux grands domaines culturels : les arts visuels et la musique. La démarche est identique dans l'un et l'autre cas. Elle vise le développement de la sensibilité et des capacités d'expression. Elle s'appuie essentiellement sur la pratique.

L'enseignement des arts visuels se fonde sur le plaisir de dessiner que manifestent spontanément les enfants. Il le prolonge et l'enrichit en leur faisant découvrir les matériaux, les instruments et les techniques qui permettent de mieux traduire ce qu'on veut exprimer.

Les constructions plastiques à deux ou trois dimensions sont une autre facette du travail de création. En détournant les objets quotidiens de leurs fonctions habituelles, l'élève en fait des matériaux suggestifs pour ses projetset apprend à regarder d'une autre manière. Il en est de même des images qui sont tour à tour matériaux à utiliser et œuvres à observer.

Le musée de classe ou d'école, le musée personnel prennent plus d'ampleur et s'organisent. Les œuvres d'art sont présentes dans la vie de la classe et contribuent à la formation artistique de l'enfant.

L'éducation musicale fait place égale à la culture vocale et au développement de l'écoute. L'élève apprend à contrôler sa voix. Il se donne les moyens d'une écoute active, adaptée aux œuvres qu'il découvre. Il enrichit son répertoire. La dizaine de chants étudiés chaque année permet d'explorer le patrimoine européen et mondial et la création contemporaine. La chanson de variétés y a toute sa place. L'élève commence à être initié à la polyphonie. Toutes les écoles ont une chorale, qui est un pôle fort de leur projet artistique et culturel.

L'écoute d'œuvres permet de construire des références culturelles et esthétiques. L'élève est exercé à isoler des éléments musicaux et à les mémoriser. Il commence à justifier ses préférences et à exprimer ce qu'il ressent.

Comme à l'école maternelle, la danse a une place privilégiée. Elle renforce la découverte des rythmes et de la pulsation. Elle articule activité motrice et activité musicale.

La présentation des réalisations des élèves (chorale, danse, productions plastiques…) rythme la vie de l'école.

Bien entendu, d'autres domaines artistiques sont abordés : le jeu théâtral, le cinéma, la vidéo, l'architecture, etc. Des classes à parcours artistique et culturel sont organisées.

Éducation physique et sportive

Les principes qui prévalaient à l'école maternelle continuent à structurer les activités physiques et sportives de l'école élémentaire. Le maître propose des situations plus complexes, exigeant des adaptations plus délicates. Il utilise pour cela le répertoire moteur fondamental : déplacements, équilibres, manipulation, projection et réception d'objets… Les activités sportives de référence (athlétisme, natation, orientation, escalade, jeux de raquettes, jeux collectifs, activités gymniques, danse, mime, activités de cirque, etc.) apparaissent de manière plus explicite. Les compétences visées se distribuent selon les mêmes pôles : réaliser des performances mesurées, adapter ses déplacements à différents types d'environnement, s'opposer individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive.

À partir du cycle 2, la programmation des activités permet d'offrir aux élèves une activité physique et sportive complète et équilibrée. Les quatre types de compétences doivent être abordés chaque année. Ce sont maintenant des apprentissages véritables qui sont visés.

Les jeux collectifs (traditionnels ou non) font partie du programme. La natation occupe un module d'au moins douze séances chaque année, chaque fois que les équipements le permettent.

■ LE CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS (CYCLE 3) ■

Le programme du cycle des approfondissements fait apparaître des champs disciplinaires (le français, l'histoire, les mathématiques, etc.) regroupés en grands domaines (« Langue française, éducation littéraire et humaine », par exemple), qui prennent une identité plus forte et préparent les élèves aux disciplines d'enseignement du collège.

Il définit aussi des domaines transversaux (« Maîtrise du langage », « Éducation civique ») qui touchent tous les champs

disciplinaires, et qui font l'objet d'exercices fréquents et sont évalués d'une façon régulière et attentive.

Les horaires restent flexibles, pour que le travail puisse être adapté aux besoins des élèves dans chaque champ disciplinaire, mais ils sont fixés de manière assez rigoureuse pour qu'aucun domaine ne puisse être négligé.

Les élèves doivent lire et écrire au moins 2 heures par jour.

DOMAINES TRANSVERSAUX

La maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique sont des domaines transversaux, qui concernent tous les champs disciplinaires et toutes les activités scolaires.

Maîtrise du langage et de la langue française

Le cycle des approfondissements a pour objectif central d'assurer la maîtrise du langage, à l'oral comme à l'écrit. Chaque activité pédagogique, chaque situation scolaire sont autant d'occasions d'un travail sur l'expression, qui constitue la moitié de l'horaire. Des ateliers de lecture sont par ailleurs systématiquement organisés.

Éducation civique

Au moment où s'affirme son caractère, l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté. L'exercice du débat réglé est la condition de cette éducation. La demi-heure hebdomadaire qui lui est consacrée doit être considérée comme un moment fort de la vie de la classe et de l'école. Elle est aussi l'occasion de réfléchir aux nécessaires solidarités qui s'imposent aux enfants comme aux adultes.

Dans les différents champs disciplinaires, l'élève découvre, par ailleurs, ce qu'est la citoyenneté dans un pays démocratique et quelles sont les valeurs essentielles de la République. Face aux événements proches ou lointains dont il est le témoin, il assure son jugement en se référant à de grands textes fondateurs comme la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ou la Convention internationale des droits de l'enfant.

DOMAINES SPÉCIFIQUES

Langue française. Éducation littéraire et humaine

La langue française fait l'objet d'un enseignement spécifique, mais son apprentissage concerne aussi tous les champs disciplinaires.

Littérature (dire, lire, écrire)

La littérature est l'univers dans lequel chaque élève expérimente intellectuellement et personnellement la langue française. Elle donne des références communes et constitue la base d'une culture partagée.

L'école multiplie les occasions où l'élève peut faire cette expérience de la littérature : elle facilite le plus possible l'accès aux textes littéraires, en combinant – par exemple – lecture à haute voix de l'adulte et lecture personnelle de l'élève, en reformulant sans cesse le texte qui vient d'être lu ou entendu, en faisant suivre la rencontre de chaque œuvre d'un débat.

Au moins dix œuvres différentes sont abordées en classe chaque année, pour varier les genres, stimuler la curiosité et constituer un riche univers de références. Le maître ne laisse pas s'émousser le plaisir de lire : il alterne lecture cursive et résumé de certains passages.

Les textes sont de genres divers : poésie, roman, théâtre. Une liste d'ouvrages proposant des parcours de lecture est publiée par le ministère de l'Éducation nationale et régulièrement mise à jour.

La découverte des œuvres se prolonge par des activités d'interprétation qui permettent à l'élève de s'approprier encore davantage le texte écrit : mise en voix de certains passages, esquisses de mise en scène, récitation par cœur sont des moments précieux de la formation à la littérature, rendue présente par le déplacement du corps, par les exercices de diction, par l'effort de mémorisation.

Elle sert par ailleurs de support à des activités de production de texte, notamment par le biais du détournement ou du pastiche. Le travail de rédaction met l'accent sur l'écriture narra-

tive qui peut trouver son inspiration dans les thèmes du programme de littérature.

Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)

Au cycle des approfondissements, l'élève devient capable d'une première réflexion sur la langue française, qui lui donne les moyens de mieux contrôler son écriture. L'objectif est d'obtenir une syntaxe plus assurée, une véritable agilité verbale, un vocabulaire plus précis, une orthographe mieux armée (notamment pour les accords en genre et en nombre, les relations entre le sujet et le verbe), un usage des temps verbaux adéquat aux projets d'écriture.

Les deux points d'articulation de la syntaxe de la phrase que sont le verbe et le nom doivent faire l'objet d'un travail soutenu. Dans tous les cas, ce sont les manipulations des énoncés qui servent de support à l'observation des phénomènes produits et à la réflexion. Le vocabulaire peut dans ce cycle, être l'objet d'une étude raisonnée. Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte complètent le programme : pronoms, mots de liaison, ponctuation, temps verbaux.

Langue étrangère ou régionale

L'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale se développe pleinement au cycle des approfondissements. L'objectif est de conduire chaque élève au niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Il s'agit pour le maître de familiariser les élèves avec des situations de communication élémentaires : engager un petit dialogue, lire des informations sur une affiche ou dans un catalogue, écrire un message, en particulier un message électronique. L'entraînement régulier et méthodique de l'écoute et de la compréhension doit les conduire, au-delà de simples répétitions, à de véritables prises de parole.

On attend aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale qu'il renforce la maîtrise du français en attirant l'attention sur les ressemblances et les différences entre les langues, et qu'il élargisse l'horizon culturel des élèves.

Histoire et géographie

L'histoire et la géographie donnent à chaque élève les repères qui lui permettent de se situer dans le temps et dans l'espace, de comprendre les informations qui circulent autour de lui et de stabiliser une culture commune.

L'enseignement de l'histoire repose sur la découverte du document adapté à l'âge des enfants (textes, images, monuments). L'élève commence à comprendre le rôle des femmes et des hommes et des groupes humains anonymes, dans le surgissement des événements, et dans l'évolution politique, sociale et culturelle. Les grandes périodes sont travaillées en continuité depuis la préhistoire jusqu'au monde actuel. Une large place est faite à l'histoire nationale, avec des ouvertures conséquentes sur l'Europe ou sur le monde, sans oublier l'aspect local ou régional. La chronologie est respectée, les dates importantes sont apprises, des personnages sont étudiés.

L'histoire impose le débat. Elle implique des lectures d'un type nouveau et une autre approche du récit. Elle permet d'entraîner l'élève à faire des synthèses.

À cette étape de la scolarité, la géographie commence par une sensibilisation à la diversité des espaces, pour arriver à une lecture des paysages et des représentations cartographiques qui en rendent compte. Le parcours va du cadre le plus large, le monde, pour recentrer l'attention sur la France, en passant par l'Europe. Descriptions et comparaisons permettent de mettre en lumière quelques-unes des manières dont l'homme transforme l'espace qu'il habite.

La géographie facilite un rapport concret et actif à l'espace et à ses représentations. Elle s'appuie sur des textes, mais privilégie les méthodes actives : analyse et production d'images, dessins, cartes, etc.

Éducation scientifique

L'éducation scientifique permet d'articuler un enseignement des mathématiques exigeant avec la découverte du champ disciplinaire des sciences expérimentales et de la technologie. L'objectif est d'amener les élèves à comprendre ce qu'est une attitude scientifique et à exercer leur pensée rationnelle…

Mathématiques

Inscrit dans le cadre d'une éducation scientifique large, l'enseignement des mathématiques est tout naturellement centré sur la résolution de problèmes. Les activités d'élucidation, qui se développent dans le cadre des sciences expérimentales, donnent toute leur signification aux notions abordées.

Le maître fait une large place à l'exploitation de données numériques mettant en jeu les nombres naturels et décimaux, les opérations, la proportionnalité et l'organisation des données en listes, tableaux, diagrammes ou graphiques.

Les nombres entiers naturels sont le domaine privilégié de l'école primaire. En se familiarisant avec leur usage et leur structuration (numération décimale, comparaison et rangement, relations arithmétiques du type doubles, moitiés, quadruples, quarts, etc.), les élèves acquièrent les connaissances de base nécessaires à la pratique du calcul, en particulier du calcul mental.

Les fractions simples et les nombres décimaux constituent l'autre volet de cette exploration de l'univers des nombres. Là encore, on attend des élèves qu'ils en comprennent l'écriture en même temps que l'usage, et qu'ils puissent comparer, ranger, intercaler, encadrer, placer sur une droite graduée.

Le calcul sur les nombres entiers et décimaux se développe sous différents aspects : mémorisation des résultats, techniques opératoires (addition, soustraction, multiplication, division euclidienne), calcul réfléchi exact ou approché, ordres de grandeur, utilisation des calculatrices. Priorité est donnée au calcul mental.

En géométrie, l'élève continue à améliorer sa vision de l'espace. Il apprend à repérer des cases ou des points sur des quadrillages, à utiliser des cartes et des plans pour acquérir la notion d'échelle. Il identifie des relations et des propriétés : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité des longueurs, axes de symétrie axiale, milieu d'un segment. Il utilise des instruments (règle, équerre, compas) et des techniques (pliage, calque, papier quadrillé). Il travaille sur des figures planes (triangle, carré, rectangle, losange, cercle), sur des

solides (cube, parallélépipède rectangle), et s'initie aux techniques de l'agrandissement et de la réduction.

Enfin, il poursuit son exploration des notions de grandeur : longueur, masse, contenance, durée, aire, angle. Il commence à résoudre des problèmes concrets en utilisant des mesures. Il se sert des unités usuelles et devient capable d'établir les équivalences entre certaines d'entre elles.

Sciences expérimentales et technologie

La méthode de travail est ici essentielle. Il s'agit pour le maître de créer les conditions d'une activité qui aiguillonne la curiosité des élèves, les incite à élaborer une démarche d'investigation donnant accès à des connaissances contrôlables dans des documents de référence. L'expérimentation, la recherche de solutions techniques, l'observation directe ou assistée, la recherche documentaire, les enquêtes et les visites en sont des dimensions obligées.

Le programme permet de répondre à de nombreuses questions que se posent les élèves de cet âge et à percevoir, au-delà, de nouveaux champs de la connaissance : la matière, étudiée y compris dans ses manifestations moins immédiates comme l'air ; le vivant (développement, reproduction, traces de l'évolution) complété par une information sur les grandes étapes de l'histoire de la Terre ; l'environnement ; la santé ; les circuits électriques simples ; les leviers et les balances, la transmission des mouvements mécaniques.

L'élève tient un cahier d'expériences.

Les technologies de la communication et de l'information sont de mieux en mieux maîtrisées. Tous les élèves doivent pouvoir postuler au niveau 1 du Brevet informatique et internet (B2i).

Éducation artistique

L'éducation artistique implique trois types d'activités : la pratique créative, la rencontre d'œuvres, le travail sur les techniques. Son objectif est d'enrichir les capacités d'expression et la sensibilité. Le projet est l'une de ses modalités privilégiées. Une liste d'œuvres de référence constitue les bases d'une culture commune.

Les arts visuels et l'éducation musicale sont au cœur de l'éducation artistique, mais d'autres domaines artistiques comme le jeu théâtral, la danse, le cinéma, l'architecture sont également abordés. Toutes les écoles ont une chorale. Des classes à parcours artistique et culturel peuvent être organisées.

Arts visuels

L'enseignement des arts visuels s'appuie sur le dessin, qui devient une pratique régulière et personnelle. L'élève découvre des supports, des instruments, des techniques et des gestes qui lui permettent d'enrichir ses capacités d'expression. La mise en œuvre de compositions personnelles ou collectives lui fait découvrir quelques principes d'organisation. La manipulation de matériaux et d'objets divers ayant des qualités plastiques et expressives le conduit à des réalisations en trois dimensions. Ses travaux sont valorisés dans le cadre d'expositions.

L'élève explore l'univers des images. Il s'initie à la prise de vue. Il utilise les clichés obtenus dans des constructions plastiques plus larges. Il affine ainsi sa perception de l'environnement (paysage, architecture). La rencontre avec des œuvres d'art alimente le « musée » de la classe, permet à chacun de construire son musée personnel et d'élaborer de véritables connaissances, bases d'une culture partagée.

Éducation musicale

Comme dans le cycle précédent, l'éducation musicale se partage entre culture de la voix et culture de l'oreille. Elle s'appuie sur les jeux vocaux, sur l'apprentissage de chants, en canon ou à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Le repérage et la comparaison de motifs, de formes musicales et de genres différents devient possible : l'interprétation s'en trouve enrichie.

Le répertoire est élargi. Il intègre des chants en langue étrangère ou régionale ainsi que des œuvres liées au programme d'histoire. Les élèves sont amenés à sortir de l'univers musical qui leur est familier pour découvrir d'autres

musiques. Chaque fois que c'est possible, le travail effectué est réinvesti dans la chorale.

Les pratiques instrumentales portent le plus souvent sur des instruments rythmiques. Elles s'inscrivent tout naturellement dans un projet artistique large. La perspective d'une présentation publique de leur travail est un puissant stimulant pour les élèves.

Éducation physique et sportive

L'éducation physique et sportive se poursuit selon la même organisation que dans le cycle des apprentissages fondamentaux. Avec des élèves plus âgés, il devient possible pour le maître d'aller plus loin dans le développement des capacités et des ressources nécessaires aux grandes conduites motrices : locomotion, équilibre, manipulation, lancer, réception d'objets. Ils ont déjà quelques repères dans les activités physiques et sportives de référence. Par ailleurs, l'acquisition de compétences plus complexes leur permet de mieux connaître leur corps et, par là, de comprendre pourquoi il doit être respecté et gardé en forme.

Au-delà du besoin de bouger et du plaisir d'agir, l'élève découvre le sens de l'effort et de la persévérance. Il comprend comment s'articulent antagonisme et coopération. Il perçoit les contraintes de la règle et la manière dont s'engage sa responsabilité.

Comme lors du cycle précédent, plusieurs des grandes activités physiques et sportives sont travaillées chaque année de manière à construire des apprentissages solides.

Selon les moyens humains et techniques disponibles, on peut les mettre en œuvre :

– pour la réalisation de performances chronométrées : activités athlétiques, natation…
– pour l'adaptation à différents environnements : orientation, escalade, roule et glisse, équitation, activités nautiques…
– pour les activités d'affrontement individuel ou collectif : jeux de lutte, de raquettes, jeux collectifs (traditionnels ou sportifs)…

– pour les activités à visée artistique, esthétique ou expressive : gymnastique artistique ou rythmique, activités de cirque, natation synchronisée…

Chacun des modules abordés est l'occasion de construire des connaissances nouvelles, tant sur l'activité corporelle elle-même que sur la place des pratiques physiques et sportives dans nos cultures.

LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE MATERNELLE

(CYCLE 1 – CYCLE DES APPRENTISSAGES PREMIERS)

PRÉAMBULE *

UNE ÉCOLE EXIGEANTE

En ce début de XXIe siècle, l'école primaire doit rester fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société française. Elle ne peut en même temps ignorer les grandes mutations de son histoire récente, et la plus positive d'entre elles, la prolongation de la scolarité. Il est loin le temps où l'école primaire se suffisait à elle-même, développant un système parallèle au lycée, sans lien avec celui-ci. Elle est aujourd'hui la première étape d'un long parcours qui se poursuit obligatoirement jusqu'à seize ans et, pour la plus grande partie des élèves, jusqu'à vingt et un ou vingt-deux ans. Dès lors, elle doit devenir le socle sur lequel se construit une formation complexe et de longue durée menant chacun à une qualification, pour la plupart d'un niveau élevé et, pour tous, devant être mise à jour tout au long de la vie. Enseignement de base ne signifie donc pas sommaire. Le mot « élémentaire » n'est plus approprié s'il est synonyme de simpliste. Pour bien prendre en compte ces finalités, l'école primaire ne peut qu'avoir des exigences élevées qui mettent en jeu à la fois mémoire et faculté d'invention, rigueur et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie.

Les défis que notre enseignement affronte sont de plus en plus complexes. Ils contraignent à élargir sans cesse l'horizon des objectifs tout en s'assurant, de manière chaque fois plus vigilante, qu'aucun élève n'est laissé à l'écart. C'est le cas de l'apprentissage des langues vivantes qui doit permettre à la France de satisfaire à des exigences partagées par la plupart de ses partenaires dans le monde. Pour être efficace, il doit être entrepris dès le plus jeune âge et ne peut se limiter à une simple sensibilisation. Il suppose donc un véritable enseigne-

* *NdE* : ce préambule est commun aux trois cycles de l'école primaire.

ment se prolongeant au collège. Toutefois, pour éviter toute surcharge génératrice d'échec, il doit être articulé avec tous les autres domaines de l'école primaire et, plus particulièrement, avec la maîtrise du langage et de la langue française, priorité absolue.

Face à un public de plus en plus divers et qui, plus tard, doit choisir parmi des voies différentes de formation, l'école doit, très tôt, prendre en compte et développer la pluralité et la diversité des aptitudes chez chaque élève, lui permettant d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes. À côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle dont l'importance ne peut être minimisée, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice doivent être développés. L'éducation artistique, l'éducation physique, l'éducation scientifique et technique sont ainsi des aspects irremplaçables de la formation scolaire.

Faire place à ces nécessaires avancées sans rien perdre des exigences permanentes de l'école républicaine en faveur de la réussite de tous les élèves suppose à la fois de nouveaux programmes et une certaine réorganisation des enseignements.

UNE CULTURE SCOLAIRE PARTAGÉE

Deux grands axes structurent l'enseignement primaire, la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique. Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants. À l'école maternelle, ils donnent la priorité à l'expression orale et préparent l'accès à l'écrit. Savoir lire et aimer lire sont les objectifs majeurs des premières classes de l'école élémentaire. Dès la fin du cycle 2, l'élève doit pouvoir lire avec aisance et comprendre un texte simple. Cet apprentissage de la lecture se poursuit tout au long du cycle 3. Les élèves y rencontrent des textes de plus en plus longs, divers et complexes. Ils apprennent donc à lire dans toutes les disciplines et à travers des écrits de nature

différente : œuvres de fiction, récits et documents historiques, descriptions géographiques, comptes rendus d'expériences scientifiques. Voilà pourquoi les ateliers de lecture, si profitables dans ce cycle, doivent se distribuer dans les différents domaines : ateliers de lecture littéraire, les plus nombreux et les plus réguliers ; ateliers de lectures historiques, géographiques et scientifiques, ponctuellement, pour chaque grand thème abordé. L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. À la fin du cycle 2, les élèves doivent pouvoir rédiger cinq à dix lignes, en maîtrisant les problèmes du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Ce travail est prolongé au cycle 3 par la production de textes spécifiques des différentes disciplines : récits ou poèmes en littérature, courtes synthèses en histoire ou en géographie, carnets d'expériences en sciences expérimentales, projets, petits scénarios en arts visuels…

L'éducation civique implique, outre des connaissances simples et précises, des comportements et des attitudes. Pour être solide et efficace, elle doit se construire, jusqu'à la fin du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du « vivre ensemble ». L'apprentissage de la communication réglée en est l'un des meilleurs instruments. La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. Ce n'est qu'au cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence de valeurs civiques et acquiert, à partir des différentes disciplines, les premiers savoirs susceptibles de nourrir sa réflexion et de mieux le préparer à être citoyen.

Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle dont les programmes ne contiennent pas de liste de connaissances à retenir ni même de répartition horaire. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que les enfants n'y apprennent rien. La programmation des apprentissages doit y être aussi rigoureuse et exigeante que dans les

cycles de l'école élémentaire. Dès le cycle 2 apparaissent les langues étrangères ou régionales, au début de l'école élémentaire les mathématiques, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive. Au cycle 3 se dégagent la littérature, l'histoire et la géographie, les sciences expérimentales et la technologie. Les technologies de l'information et de la communication ne s'organisent pas en une discipline autonome. Ce sont des outils au service des diverses activités scolaires, dont l'appropriation active conduit au premier niveau du Brevet informatique et internet (B2i). Elles facilitent les approches interdisciplinaires et l'ouverture au monde. Il en est de même des images, fixes ou mobiles, qui sont utilisées dans la plupart des domaines disciplinaires et appréhendées de manière plus approfondie dans le cadre des arts visuels.

L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école primaire doive s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre. Il évite ainsi l'empilement désordonné des exercices tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, gage de la construction de connaissances solides. C'est à ce prix que l'école permet à chaque élève d'acquérir le socle culturel sans lequel les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés.

La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques. Il n'y a pas opposition entre les objectifs fondamentaux de l'école – parler, lire, écrire, compter – et des savoirs solides et différenciés. C'est dans une même dynamique qu'ils se construisent et se consolident réciproquement. Ainsi de la lecture : passé le temps des premiers apprentissages, ce sont les connaissances acquises à travers les leçons d'histoire, de géographie ou de sciences, ou encore grâce à la fréquentation de la littérature et des arts, qui fondent la compréhension d'un texte et, donc, rendent le lecteur efficace. Quelques-uns de ces liens sont suggérés, les enseignants sauront en établir beaucoup d'autres.

Ces programmes s'inscrivent dans la perspective de la loi d'orientation de 1989 et confortent une évolution déjà perceptible dans les textes antérieurs. La continuité est parfois plus ancienne encore. L'ampleur des ambitions, le recours à l'initiative de l'élève, par exemple, ne sont pas des attentes nouvelles et leur réitération est la preuve tangible des difficultés qu'implique leur mise en œuvre. Déjà, les instructions de 1882, arrêtées par Jules Ferry, précisaient que la méthode à suivre « ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours ». Et elles ajoutaient : « La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées. » Les instructions de 1923, bases de notre école jusqu'à la décennie 1970, vont plus loin encore dans des propos qui anticipent les conseils donnés quatre-vingts ans plus tard : « À l'observation qui laisse encore l'écolier passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée à l'école primaire, l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent les liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie ils enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes)… »

Pour faciliter le travail des maîtres et assurer une liaison plus efficace entre école primaire et collège, chaque partie du programme est suivie de la liste des compétences exigibles à la fin de l'école maternelle, du cycle des apprentissages fondamentaux et du cycle des approfondissements. Chaque fois sont distingués d'un côté les comportements et les savoir-faire (*être capable de*), de l'autre les connaissances (*avoir compris et*

retenu). Ainsi se définit ce que l'on est en droit d'attendre de l'école primaire, premier niveau d'une culture commune.

■ LA RÉUSSITE DE TOUS ■

Ce recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de cycle 2 (en début de CE2). Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Si elles enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif. Il en est ainsi également des outils pour mesurer le progrès en langage des élèves à la fin de l'école maternelle et au début de l'école élémentaire. Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves.

Il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). C'est l'occasion de rappeler la nécessaire différenciation de tout enseignement.

Si le regard porté sur chaque élève est individualisé, il ne doit pas être unique. L'accompagnement des élèves fragiles suppose le travail en réseau, avec l'école maternelle voisine comme avec le collège. Cette prise en charge est de la responsabilité des équipes d'école ou de cycle, même lorsqu'un appui est demandé aux membres du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Les maîtres sauront

utiliser la diversité des moyens mis à leur disposition (études dirigées, technologie de l'information et de la communication, projets artistiques et culturels, activités physiques et sportives), tant il est vrai que le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même.

Des liens régulièrement entretenus et une collaboration étroite avec les parents permettent de résoudre bien des problèmes. Sans cette relation confiante et continue qui conduit les parents à comprendre et soutenir le travail fait à l'école et les maîtres à expliquer les raisons de leurs exigences et à accepter d'écouter la famille, l'échec menace et, pour certains, la déscolarisation.

HORAIRES ET PROGRAMMATION

Les horaires de l'école élémentaire indiqués en fin d'ouvrage sont donnés sur la base d'une semaine de quatre jours et demi dont il faudra soustraire une récréation de quinze minutes chaque demi-journée. Compte tenu de la disparité des organisations de la semaine d'une école à l'autre, ils doivent être traduits en une répartition annuelle susceptible de mieux intégrer les formes de scolarité exceptionnelles comme les classes transplantées ou les projets thématiques (en particulier les projets artistiques et culturels). Dans plusieurs cas, il est indiqué une fourchette horaire qui laisse aux enseignants une plage de liberté importante pour programmer leurs activités. De même, la suppression d'un horaire spécifique accordé aux études dirigées ne signifie pas la disparition de celles-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée.

Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. Il peut arriver d'ailleurs que le conseil de cycle décide d'accorder à telle activité une importance plus grande, en fonction d'une

actualité ou de tout autre motif. Il en est ainsi de la demi-heure de débat consacrée à la vie de classe qui, en cas de crise ou lors de l'élaboration d'un projet exceptionnel, doit pouvoir être augmentée. D'ailleurs, la répartition horaire ne peut pas être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même. Tous participent de la maîtrise du langage et une part de leur temps y est nécessairement consacrée. En dehors de cette organisation transversale de la programmation, clairement affirmée en cycle 3 mais déjà présente au cycle 2, il est bien d'autres recoupements. Quand, en arts visuels, le maître initie à la lecture de l'image, il facilite le travail de toutes les disciplines qui l'utilisent. Lorsque, en géographie, il fait étudier à ses élèves des paysages, il contribue à éduquer leur regard et donc satisfait à l'un des objectifs des arts visuels.

Cette indispensable liberté ne doit pas mettre en péril l'équilibre général de l'année et la programmation des activités tout au long du cycle. Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année et de chaque période d'apprentissage est indispensable. Elle doit être affichée dans la classe. Elle est complétée par un contrôle a posteriori du travail fait, grâce aux indications portées sur le cahier-journal. Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger.

Quelles que soient les formes d'organisation retenues de la journée et de la semaine, un impératif s'impose à tous : faire lire et écrire chaque élève quotidiennement, à travers les différents domaines d'activité, pendant un temps suffisant, et ainsi le conduire à l'autonomie qui lui permettra de profiter pleinement des enseignements du collège. Un encadré spécifique le rappelle clairement dans les horaires des cycles 2 et 3.

Les projets d'école, centrés sur des objectifs pédagogiques, sont les instruments dont disposent les équipes de maîtres pour organiser la programmation la mieux adaptée à leurs élèves dans le respect des objectifs à atteindre. Ils doivent assu-

rer les continuités nécessaires et aider aux ruptures indispensables. La progression des élèves implique en effet les unes et les autres. La collaboration régulière entre enseignants d'école maternelle et enseignants d'école élémentaire, comme entre enseignants d'école élémentaire et enseignants de collège, est seule susceptible de donner leur cohésion aux apprentissages des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

LES INSTRUMENTS DE TRAVAIL

Les présents programmes renouent avec la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente. C'est en particulier le cas pour la maîtrise du langage à l'école maternelle et au cycle 2. Néanmoins, sur plusieurs points, ils méritent d'être encore plus explicités, qu'il s'agisse de disciplines comme l'histoire au cycle 3 ou de thèmes transversaux comme la réussite des élèves en difficulté. Ils sont donc complétés par des documents d'application qui donnent toutes les précisions nécessaires à leur mise en œuvre. Des fiches de connaissances contenant des exemples de programmations d'activité et des séquences d'apprentissage seront régulièrement publiées et mises à la disposition de chacun sur le serveur informatique du ministère.

Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. À côté d'eux, les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent l'habitude de consulter avec l'aide du maître. Partout où cela est possible, le développement des bibliothèques-centres documentaires (BCD), mises en réseau avec le centre de documentation et d'information (CDI) du collège du secteur et d'autres bibliothèques locales, est un appui indispensable à la mise en application de ces programmes.

La volonté de développer une culture littéraire et artistique forte, dès l'école primaire, conduit à proposer un nouvel instrument de travail : une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres. Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous. De même, chacun s'accorde sur l'existence d'un patrimoine architectural, musical ou pictural qui fait aujourd'hui partie d'une culture commune. L'art n'est-il pas, par ailleurs, le moyen le plus efficace de comprendre d'autres civilisations éloignées dans le temps ou dans l'espace ? Il n'est pas trop tôt, à l'école primaire, pour arrêter les enfants sur ces œuvres. Si l'école ne le fait pas, qui le fera ? Toutefois, il ne faut pas brûler les étapes. La rencontre avec un grand texte ou une œuvre d'art est d'abord, pour chaque élève, un moment unique qui requiert simplement le silence, le regard et l'écoute, et laisse toute sa place à l'émotion partagée. Même si l'analyse peut être esquissée durant cette première étape de la scolarité, c'est au collège qu'elle sera menée plus avant. Les élèves, en effet, pourront y appliquer une réflexion plus assurée et des instruments plus complexes. L'explication et l'interprétation des textes ou des œuvres d'art supposent une culture solide qui, on le sait, ne se construit que dans la fréquentation précoce et assidue de productions littéraires ou artistiques nombreuses et variées. Dans ce domaine, l'école primaire joue un rôle irremplaçable.

Ces programmes sont exigeants. Ils sont à la mesure de l'attente de notre pays et des nécessités d'une société du XXIe siècle fondée sur l'intelligence. Ils témoignent de la confiance accordée aux maîtres qui sauront les mettre en œuvre, avec la collaboration de tous les autres adultes de l'école et l'appui des parents.

INTRODUCTION

Permettre à chaque enfant une première expérience scolaire réussie est l'objectif majeur de l'école maternelle. Dotée d'une identité originale et d'une culture adaptée à l'âge et au développement des enfants qu'elle accueille, cette école de plein exercice se distingue de l'école élémentaire par la pédagogie qu'elle met en œuvre.

Les enseignants[1] y ont le souci d'offrir à chaque enfant un cadre de vie et une organisation des activités qui favorisent son autonomie et lui laissent le temps de vivre ses premières expériences tout en l'engageant à de nouvelles acquisitions. Ils identifient avec précision les besoins de chacun, ils créent les conditions des découvertes fortuites et suscitent les expérimentations spontanées. Ils encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ses jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité qui l'entoure. L'école maternelle constitue le socle éducatif et pédagogique sur lequel s'appuient et se développent les apprentissages qui seront systématisés à l'école élémentaire. C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales.

La loi d'orientation de 1989 a rappelé les places respectives de l'école maternelle et de l'école élémentaire dans l'enseignement primaire. Le décret du 6 septembre 1990 [2] en a précisé l'organisation en trois cycles pédagogiques : « le cycle des

1. L'enseignant de l'école primaire est le plus souvent une enseignante. La grammaire du français conduit toutefois à utiliser le seul masculin lorsqu'il est fait référence à des fonctions abstraites. « L'enseignant », « le maître » comme « les élèves » ou « l'enfant » renvoient donc ici à l'usage générique de chacun de ces termes sans distinction de sexe. Dans les autres emplois des termes désignant des professions, il est au contraire recommandé de distinguer par le masculin et le féminin les fonctions qu'exercent des personnes réelles.
2. Décret n° 90788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, *Journal officiel* n° 208 du 8 septembre 1990.

apprentissages premiers, qui se déroule à l'école maternelle » ; « le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence à la grande section dans l'école maternelle et qui se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire » ; « le cycle des approfondissements, qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège ». La responsabilité de l'école maternelle est donc double. Il lui appartient d'abord de mener à bien les apprentissages premiers. Il lui appartient aussi d'engager tous ses élèves, sans exception, dans cette première étape des apprentissages fondamentaux, sans laquelle l'entrée dans l'écrit ne saurait être réussie.

Les « apprentissages premiers » ne sont pas dénommés tels parce qu'ils sont chronologiquement les premiers auxquels soient confrontés les tout jeunes élèves. Ils sont premiers parce qu'ils permettent à l'enfant de découvrir que l'apprentissage est dorénavant un horizon naturel de sa vie. Ils lui permettent d'entrer dans cette articulation entre jeux et activités par laquelle il deviendra progressivement un écolier qui aime apprendre, qui a pris conscience qu'il existe des chemins qui mènent à des savoir-faire inédits, à des connaissances toujours neuves. La première étape des « apprentissages fondamentaux » suppose, pour être menée à bien, le cadre spécifique de la pédagogie de l'école maternelle. C'est cette dynamique qui donne à cette école sa nécessaire unité, son identité et son intégrité.

Dans cet esprit, les présents programmes concernent la totalité de l'école maternelle, et les compétences qui y sont détaillées sont celles de fin de grande section.

UNE ÉCOLE ORGANISÉE POUR LES JEUNES ENFANTS

L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle s'est déjà donné de nombreux savoir-faire et habitudes qui règlent sa vie quotidienne dans son milieu familial ou chez l'assistante maternelle, mais aussi, de plus en plus souvent, dans des lieux de vie collective comme la crèche ou la halte-

garderie. L'école, par ses dimensions, le nombre d'adultes et d'enfants qui la fréquentent, ses équipements, constitue cependant un environnement inattendu qui met en défaut ses repères et auquel il va devoir s'adapter.

Les enseignants, en apportant un soin tout particulier à l'organisation du milieu scolaire, facilitent ce passage tout en répondant aux exigences et besoins des âges successifs de la petite enfance. Ils permettent que la participation aux multiples formes de la vie collective se combine sans heurts avec les moments de retrait et d'isolement. Il incombe à tous les adultes présents, sous la responsabilité de l'enseignant, de créer pour chaque enfant les conditions d'un développement harmonieux, respectueux de ses rythmes de croissance et de sa personnalité.

L'aménagement de l'école, des salles de classe, des salles spécialisées doit offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices. Il permet d'éprouver des émotions, de créer et de faire évoluer des relations avec ses camarades ou avec les adultes. Il garantit à chaque enfant de grandir dans un univers culturel qui aiguise sa curiosité et le conduit à des connaissances sans cesse renouvelées en totale sécurité.

L'organisation du temps respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation. La durée des séquences est adaptée à la difficulté des situations proposées autant qu'à l'âge des enfants concernés. Les moments exigeant une attention soutenue alternent avec d'autres plus libres, les ateliers avec les regroupements, les travaux individuels avec les activités nécessitant échanges ou coopération. L'accueil, les récréations, les temps de repos et de sieste, de goûter ou de restauration scolaire sont des temps d'éducation. Ils sont organisés et exploités dans cette perspective par ceux qui en ont la responsabilité.

Toutefois, le vécu quotidien des enfants ne se réduit pas au temps scolaire. Il y a bien sûr la vie familiale, mais aussi des moments durant lesquels l'enfant est pris en charge dans d'autres modes d'accueil. Tout en gardant sa liberté d'action et ses spécificités, l'école maternelle joue un rôle pivot dans le

réseau des institutions de la petite enfance pour mettre en place les synergies possibles et éviter les incompatibilités et les surcharges.

Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. Il est important que l'école explique, fasse comprendre et justifie ses choix, qu'elle donne à voir et à comprendre ses façons de faire. Elle doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou des problèmes passagers rencontrés par son enfant. La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire.

■ ACCOMPAGNER LES RUPTURES ET ORGANISER LES CONTINUITÉS ■

La scolarisation d'enfants de plus en plus jeunes a confronté l'école maternelle aux difficultés d'une hétérogénéité accrue de ses élèves. Les tout-petits qui ont à peine deux ans y côtoient des grands qui en ont déjà presque six. Organiser trois ou quatre années de vie scolaire exige de définir des principes de progressivité.

L'accueil des tout-petits impose des exigences particulières. À deux ans, les enfants restent fragiles. Ils ne doivent pas être privés des temps où ils s'isolent et qui sont nécessaires à leur maturation, mais ils doivent aussi s'engager dans une vie collective qui suppose acceptation d'autrui et coopération. Souvent la présence des plus grands leur est une aide précieuse. Seul un projet exigeant permet d'articuler ces contraintes. Il doit impliquer l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Entre trois et cinq ans se font jour de nombreuses possibilités d'action et de création. Les enfants manifestent une curiosité insatiable et le plaisir renouvelé de s'engager dans des expériences neuves. Il faut pouvoir répondre de manière ordonnée à toutes ces attentes, satisfaire le désir d'apprendre de tous sans décevoir les uns ni décourager les autres.

Lorsqu'ils arrivent en dernière année d'école maternelle (grande section), la plupart des enfants précisent et structurent leurs acquis tout en poursuivant la découverte active du monde. C'est ce qui se produit en particulier dans le domaine du langage, où les multiples questionnements sur l'écrit qui s'étaient manifestés les années précédentes commencent à trouver des solutions plus cohérentes et mieux structurées. Pour d'autres enfants, l'année des cinq ans est souvent nécessaire pour renforcer des compétences encore fragiles. Cela est vrai pour ceux qui sont confrontés à un environnement difficile, pour ceux dont la scolarisation a été trop réduite faute d'une fréquentation régulière ou encore pour certains enfants nés en fin d'année et qui se retrouvent ainsi les plus jeunes de leur classe.

Cette attention aux phases successives du développement n'impose pas, pour autant, que l'organisation de l'école maternelle en classes d'âge homogène soit le seul et le meilleur moyen d'accompagner chaque enfant au rythme qui est le sien. Chacun sait le rôle décisif que la fratrie joue dans le développement. Elle permet aux plus jeunes de multiplier les occasions d'interactions avec les plus âgés et à ces derniers d'éprouver dans leur relation aux plus petits les savoir-faire et les savoirs nouvellement acquis. Les uns et les autres en tirent bénéfice. Selon les moyens dont dispose l'école et les besoins des enfants qui la fréquentent, il est possible de structurer les classes en mélangeant les âges sans pour autant se priver de moments où l'on revient à des groupes plus homogènes.

L'enseignant est particulièrement attentif aux réactions des enfants mais n'interprète pas trop hâtivement leurs productions. L'enjeu est de comprendre les cheminements et d'évaluer les progrès pour adapter les exigences et ajuster les propositions de manière à ce que chaque enfant découvre, tout au long de sa scolarité, des activités sans cesse renouvelées et inscrites dans des progressions d'apprentissage cohérentes.

L'évaluation est une dimension centrale de l'activité des enseignants, à l'école maternelle comme dans les autres niveaux de la scolarité primaire. Elle facilite l'adaptation des activités aux besoins de la classe comme de chacun des élèves.

Des outils variés ont été produits par les maîtres ou leur ont été proposés. Ils permettent de faire le point au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages.

L'école maternelle entretient des liens étroits avec l'école élémentaire. Cette articulation, qui ne concerne pas que les enseignants de la grande section et du cours préparatoire, est structurée par le projet de chacune des deux écoles. Elle permet une véritable programmation des activités du cycle des apprentissages fondamentaux et un suivi individualisé de chacun des élèves au moment de la rupture délicate mais nécessaire entre école maternelle et école élémentaire.

Les enseignants de maternelle jouent souvent un rôle important dans la détection précoce et dans la prévention des handicaps. L'enjeu est de repérer les difficultés potentielles, de susciter la coopération des autres services de la petite enfance et de se donner ainsi toutes les chances de les résoudre.

Il s'agit dans tous les cas, et tout au long de la scolarité maternelle, d'assurer un accompagnement de l'enfant, qui respecte son identité, son rythme, ses besoins en lui donnant les conditions d'une scolarité heureuse et réussie.

CINQ DOMAINES D'ACTIVITÉS POUR STRUCTURER LES APPRENTISSAGES

Pour donner à chaque enfant l'occasion d'une première expérience scolaire réussie, d'une part l'école maternelle lui permet de former sa personnalité et de conquérir son autonomie au sein d'une communauté qui n'est plus celle de sa famille, d'autre part elle l'aide à grandir et lui offre les moyens de constituer le socle des compétences nécessaires pour construire les apprentissages fondamentaux.

Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles… Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favo-

rable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires… Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques.

Il appartient à l'équipe des maîtres d'assurer à leurs élèves, tout au long de leur scolarité, l'exploration d'une grande variété de situations et d'univers culturels, l'usage d'outils et d'instruments diversifiés. À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, la programmation des activités collectivement élaborée est seule susceptible de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de sauvegarder la richesse éducative des enseignements proposés. Dans tous les cas, l'utilisation de situations réelles (avec des objets courants, du matériel spécifique, des jeux) doit être préférée aux exercices formels proposés par écrit.

Aux côtés des jouets, des jeux, des aménagements ludiques ou des livres, les supports numérisés ont tout à fait leur place en école maternelle. L'ordinateur est, pour les petits comme pour les plus grands, un instrument fécond d'exploration du monde virtuel dès lors que l'usage en est correctement guidé par l'adulte.

L'école maternelle structure ses enseignements en cinq grands domaines d'activités. Chacun est essentiel au développement de l'enfant et constitue un socle pour ses apprentissages. Chacun participe de manière active et complémentaire à la conquête du langage et ancre son usage dans des communications authentiques, dans l'expérience et dans l'action. De même, chacun est l'occasion, pour l'enfant, d'organiser le monde dans lequel il vit, de construire les catégories qui rassemblent ou différencient les objets qui l'entourent en apprenant à tenir compte des critères qui les distinguent [1].

1. Lorsque l'enfant compare, classe ou range en explicitant ce qu'il fait dans le cadre d'un dialogue serré avec l'adulte, les propriétés des objets prennent progressivement de la consistance. Il convient d'engager ces activités dans des situations aussi proches que possible de la vie quotidienne (remise en ordre d'un local, réorganisation des classements dans le coin jeu ou en bibliothèque…), en évitant de les systématiser.

Le langage au cœur des apprentissages

Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires… En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit.

Le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne, mais ses fonctions plus complexes se découvrent aussi dans des situations organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre. L'accent mis à l'école maternelle sur les usages oraux du langage n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder à de multiples visages des cultures écrites. Cela n'empêche pas non plus l'enfant de commencer à concevoir comment fonctionne le code alphabétique et comment il permet de lire ou d'écrire. C'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle. De la qualité de ce premier et nécessaire abord dépend en grande partie l'aisance des apprentissages ultérieurs.

Profitant de la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques, d'autres phénomènes linguistiques et culturels. Elle utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves. Dès la grande section, elle met les enfants en situation de commencer à apprendre une nouvelle langue.

Vivre ensemble

Lorsqu'il arrive à l'école maternelle, l'enfant a souvent été le sujet privilégié d'attentions centrées sur sa personne. Il s'affronte maintenant à un monde nouveau dans lequel d'autres enfants réclament les mêmes soins, un monde dans lequel les adultes sont tout à la fois attentifs à ses attitudes ou ses actions et distants face aux exigences qu'il manifeste. Un parmi d'autres, il doit apprendre à vivre avec des enfants qui ont autant de difficultés que lui à trouver les repères leur permettant de comprendre les comportements des adultes, particulièrement lorsqu'ils manifestent leur autorité ou, au contraire, les laissent libres de leurs actes.

C'est dans cet univers nouveau et contraignant que chaque enfant doit apprendre à éprouver sa liberté d'agir et à construire des relations nouvelles avec ses camarades comme avec les adultes. Il forge ainsi les points d'appui d'une personnalité qui, à cet âge, ne cesse de se chercher. Il découvre qu'on peut apprendre non seulement à vivre avec d'autres, mais aussi à échanger et coopérer avec eux, tout en construisant sa place au sein de la collectivité de la classe ou, même, de l'école.

Le passage d'une communication centrée sur des attitudes ou des comportements quelquefois agressifs ou, au contraire, résignés à une communication inscrite dans un usage aisé du dialogue est certainement un des objectifs importants du domaine d'activités « Vivre ensemble ». La vie de la classe permet de créer toutes les occasions de faciliter le développement de compétences de communication verbale.

Agir et s'exprimer avec son corps

L'action motrice est, à l'école maternelle, un support important de construction des apprentissages. C'est à cette période de l'enfance que s'élabore le répertoire moteur de base composé d'actions fondamentales : des déplacements (marcher, courir, sauter…), des équilibres (se tenir sur un pied…), des manipulations (saisir, tirer, pousser…), des lancers, des réceptions d'objets…

L'école doit offrir à l'enfant l'occasion d'élargir le champ de ses expériences dans des milieux et des espaces qui l'aident à

mieux se connaître et à développer ses capacités physiques, qui l'incitent à ajuster et diversifier ses actions, qui lui offrent une palette de sensations et d'émotions variées, lui procurent le plaisir d'évoluer et de jouer au sein d'un groupe.

C'est dans cette perspective qu'il est amené à explorer et à se déplacer dans des espaces pensés et aménagés par l'enseignant, à agir face aux obstacles rencontrés en comprenant progressivement ce qu'est prendre un risque calculé, à réaliser une performance que l'on peut mesurer, à manipuler des objets pour s'en approprier ou en inventer des usages. Il apprend aussi à partager avec ses camarades des moments de jeux collectifs, de jeux dansés et chantés. Toutes ces compétences sont construites à travers la pratique d'activités physiques qui contribuent à orienter les efforts des enfants et à leur donner sens : « sauter le plus loin possible » (activités athlétiques) est différent de « sauter d'un engin pour retomber sur ses pieds » (activités gymniques).

Ces expériences l'amènent à exprimer et à communiquer les impressions et les émotions ressenties.

Découvrir le monde

L'école maternelle permet à l'enfant d'exercer sa curiosité en découvrant, au-delà de l'expérience immédiate, quelques-uns des phénomènes qui caractérisent la vie, la matière ou encore les objets fabriqués par l'homme. Les activités proposées dans cette perspective lui donnent des repères pour ordonner les événements dans le temps qui passe et structurer les espaces qu'il explore. En lui permettant de distinguer le monde physique et le monde vivant, elles lui offrent l'occasion de mieux connaître les besoins de son corps et de structurer ses actions dans l'univers qui est le sien.

Dans ces situations, grâce à des expériences faciles à mettre en œuvre, l'enfant apprend à formuler des interrogations plus rationnelles, à anticiper des situations, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes observés, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées. Il s'essaie à raisonner. Bref, il expérimente les instruments du travail intellectuel qui

permettent de décrire la réalité, de la quantifier, de la classer ou de la mettre en ordre, en un mot de la comprendre.

En même temps qu'il découvre avec d'autres yeux le monde qui l'entoure, l'enfant continue à apprendre à parler, à nommer avec précision les objets et leurs qualités, les actions et leurs caractéristiques. Il prend conscience des usages plus contraints du langage. Il découvre aussi que le dessin peut représenter avec précision ce qu'il a observé et rendre partageables les informations dont il dispose.

La sensibilité, l'imagination, la création

Chez le jeune enfant, la sensibilité et la compréhension, l'imagination et l'intelligence rationnelle restent encore intimement liées. Elles ne se distinguent que progressivement. À l'âge où l'intelligence sensible joue un rôle central, les activités de création et les pratiques artistiques doivent être particulièrement développées. Elles ne sont pas seulement des moyens d'expression et de découverte, elles ouvrent des voies pour s'approprier les connaissances, explorer de nouveaux rapports avec les autres et avec le monde.

L'école maternelle encourage et développe les langages d'expression qui mobilisent le corps, le regard et le geste. L'enseignant installe les conditions propices à des expériences à la fois ludiques et fonctionnelles et à des réalisations concrètes. L'enfant doit pouvoir chercher, inventer, transformer, exprimer, éprouver le plaisir de la création. Dans les réalisations, une part importante est laissée à la spontanéité et à l'imagination. Les échanges oraux autour des démarches et réalisations, qui sont valorisées, permettent la mise en mots de l'expérience et aident à établir les relations entre les sensations éprouvées et les effets produits.

Pour aider l'enfant à progresser dans son expression et à préciser ses intentions, l'école maternelle doit aussi lui proposer des situations qui le conduisent progressivement à l'acquisition de savoir-faire. Il peut ainsi découvrir et s'approprier de nouvelles manières de procéder, des moyens techniques qui élargissent sa manière personnelle de faire. Il peut réinvestir les techniques qu'il met au service de ses tentatives et de son

projet. En construisant des réponses diversifiées, il apprend à affiner son regard et son jugement.

L'école maternelle offre un milieu ouvert à des démarches artistiques et à des références culturelles. Elles ne sont pas données comme modèles à atteindre ou à admirer. Elles permettent l'ouverture à des sensibilités différentes et posent les bases d'une culture commune. Guidé par le maître, l'enfant découvre les liens entre les inventions des artistes et les propositions des élèves.

Grâce à des actions spécifiques organisées dans le cadre du projet d'école, éventuellement soutenues par des projets artistiques et culturels (PAC), les enfants sont amenés à explorer des univers artistiques variés, notamment ceux du théâtre ou de la danse.

Compétences transversales

Les activités qui concourent à l'acquisition de compétences spécifiques à chacun des domaines permettent également de développer des compétences transversales : attitudes face aux apprentissages, méthodes. La curiosité et l'envie de connaître, l'affirmation de soi, le respect des autres, l'autonomie sont autant de comportements qui sont sans cesse encouragés. L'attention, la patience, la concentration doivent régulièrement sous-tendre l'observation comme l'action. En s'habituant à mettre en jeu son activité de manière ordonnée (participation à l'élaboration du projet, aux tâches suggérées, à la réflexion sur l'action et son résultat ; repérage des informations pertinentes, organisation des données ; mémorisation des étapes de la séquence et des résultats obtenus…), l'enfant se dote d'une première méthodologie de l'apprentissage.

I

LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

OBJECTIFS ET PROGRAMME

En accueillant des enfants de plus en plus jeunes, l'école maternelle a fait du langage oral l'axe majeur de ses activités. En effet, au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils peuvent construire des énoncés complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène. Ils sont prêts à apprendre à lire. Ce parcours doit certes beaucoup au développement psychologique extrêmement rapide qui caractérise ces années, mais il doit plus encore à l'aide incessante des adultes ou des enfants plus âgés qui entourent « l'apprenti parleur ». C'est dire l'attention de tous les instants que les enseignants doivent porter aux activités qui mettent en jeu le langage.

■ PERMETTRE À CHAQUE ENFANT DE PARTICIPER AUX ÉCHANGES VERBAUX DE LA CLASSE ET INSCRIRE LES ACTIVITÉS DE LANGAGE DANS DE VÉRITABLES SITUATIONS DE COMMUNICATION ■

Quand il arrive pour la première fois à l'école maternelle, l'enfant découvre qu'il ne se fait plus comprendre aussi facilement et que lui-même ne comprend plus très bien ce qui se passe et ce qui se dit autour de lui. La communication avec les adultes, comme avec les autres enfants, perd l'évidence attachée au milieu familial.

La pédagogie du langage repose donc d'abord sur le rétablissement puis le maintien de la communication entre chaque enfant et les adultes de l'école d'une part, entre chaque enfant et tous les autres d'autre part. Cette communication est loin d'être seulement verbale. Elle s'inscrit aussi dans les gestes et les attitudes, dans la clarté et dans l'évidence des situations. Elle suppose donc, de la part de l'enseignant, un respect scrupuleux de l'organisation des espaces et du temps, une mise en

place matérielle rigoureuse de chaque activité, une attention permanente à ce qui se passe dans la classe, un souci d'explicitation du vécu quotidien, une verbalisation simple et fortement ancrée dans son contexte. Le domaine d'activités « Vivre ensemble » contribue au développement progressif d'une communication efficace dans la classe et dans l'école. Toutefois, les autres domaines d'activités supposent, eux aussi, des échanges verbaux de qualité et, en conséquence, sont l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige.

C'est dans le cadre de cette communication sans cesse relancée – entre l'enfant et les adultes, entre l'enfant et ses camarades – que vient s'inscrire toute la pédagogie du langage. Elle vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, à lui permettre de se donner enfin tous les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit.

Dans la mesure où le langage est au cœur de tous les apprentissages, il importe que chaque activité ait une dimension linguistique clairement affichée. Toutefois, le travail du langage ne peut être seulement occasionnel et doit donc être programmé avec rigueur. L'équilibre entre ces deux modalités est l'un des gages de la qualité des enseignements proposés.

■ ACCOMPAGNER LE JEUNE ENFANT DANS SON PREMIER APPRENTISSAGE DU LANGAGE : LE LANGAGE EN SITUATION ■

Pour les plus jeunes (deux et trois ans), il s'agit, pour l'essentiel, de faciliter l'acquisition des usages les plus immédiats du langage : comprendre les énoncés qu'on leur adresse pourvu qu'ils soient « en situation », c'est-à-dire directement articulés avec l'action ou l'événement en cours ; se faire comprendre dans les mêmes conditions.

Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal

L'essentiel de cette acquisition passe par la participation de chaque enfant à de nombreux échanges linguistiques ayant un sens pour lui et le concernant directement. La pédagogie du langage, pour les plus jeunes, relève donc d'abord d'une organisation de la classe qui permette à chaque enfant d'être sollicité personnellement à de nombreuses reprises dans la journée. Les autres adultes de l'école mais aussi les enfants plus âgés jouent un rôle tout aussi efficace que le maître dans cette première acquisition du langage. Cela signifie que, bien encadrés, ils peuvent contribuer notablement à l'augmentation des échanges verbaux dans la vie scolaire quotidienne. Cela signifie aussi que la répartition des élèves dans des classes d'âge hétérogène peut être un facteur déterminant de l'accès au langage en multipliant les interactions entre plus grands et plus petits.

Inscrire les activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions

Pour que ces échanges aient une signification, il est nécessaire qu'ils soient très fortement ancrés dans le vécu d'une situation dont l'enfant est l'un des protagonistes. En effet, pour le tout-petit, le sens des énoncés se confond souvent avec ce qu'il perçoit et comprend de l'action ou de l'événement concomitant. C'est dire que, à cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de vie quotidienne. Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte). Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des

moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses.

L'utilisation d'une marionnette ou d'une marotte peut permettre de créer des moments de dialogue qui engagent les plus timides à parler.

APPRENDRE À SE SERVIR DU LANGAGE POUR ÉVOQUER DES ÉVÉNEMENTS EN LEUR ABSENCE : ÉVÉNEMENTS PASSÉS, À VENIR, IMAGINAIRES

Vers trois ans, une nouvelle étape conduit l'enfant à entrer dans un langage susceptible d'évoquer des situations ou des événements qu'il n'est pas en train de vivre. Certes, le tout-petit tente aussi de dire ce qui a frappé son attention et qu'il a retenu, mais il ne dispose pas encore des moyens adéquats pour le verbaliser et rencontre donc les plus grandes difficultés à se faire comprendre lorsque son interlocuteur n'a pas vécu la même situation que lui.

La compréhension de ces énoncés renvoyant à une expérience passée ou à venir (ou imaginaire) implique la maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis et abondant, de structures syntaxiques nouvelles, de formes linguistiques qu'il ne connaît pas encore. La production de ce même langage suppose une structuration plus ferme d'énoncés plus longs et mieux articulés entre eux. Il s'agit en fait de l'acquisition d'un nouveau langage. Si, lors de la première phase, l'enfant semble capable de s'emparer aisément de la langue qu'on parle autour de lui, dans cette deuxième phase une action incessante de l'adulte est nécessaire.

Chaque fois que ce dernier veut se faire entendre, il ne doit pas hésiter à reformuler différemment un premier énoncé de manière à fournir les points d'appui nécessaires à la compréhension. Quand, à l'inverse, l'enfant tente de rappeler un événement passé ou d'anticiper une situation à venir, il est nécessaire que l'adulte dialogue avec lui (interaction) pour l'amener progressivement à une formulation adéquate, c'est-à-dire qui offre à l'interlocuteur tous les repères nécessaires à la compréhension (dans le cas de l'annonce d'une nouvelle, par exemple,

localisation dans le temps et l'espace de l'événement, présentation des individus ou des objets concernés, usage normal des pronoms de substitution, gestion des temps du passé, etc.).

Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe

Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans ces apprentissages. On peut faire varier la complexité des événements concernés, le temps qui sépare le moment où ils ont eu lieu du moment où ils sont évoqués, le caractère individuel ou collectif de la verbalisation suggérée. Le rôle de l'adulte, dans ce type de travail, consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate. L'utilisation de dessins ou de photographies peut se révéler efficace lorsque l'on aborde un événement plus complexe à raconter. En effet, ils facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées.

La progressive maîtrise de la compréhension de ce langage passe par des activités mettant en jeu des situations d'échange avec les familles (« livre de vie »), de correspondance interscolaire, en particulier par le moyen du courrier électronique (l'enseignant est dans ce cas le lecteur des messages reçus). Elles peuvent aussi s'appuyer sur l'échange de cassettes, l'usage de la radio ou de la vidéo… Les discussions sur la signification des énoncés entendus permettent des interactions identiques à celles qui ont lieu lors d'activités de production.

Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité

La construction de repères temporels est un aspect important du développement psychologique de l'enfant pendant sa scolarité à l'école maternelle. Le langage joue un rôle essentiel dans ce développement. Les marques de la temporalité sont complexes et supposent, pour être acquises, des interventions importantes de l'adulte.

L'enfant doit d'abord apprendre à utiliser les marques de l'énonciation qui lui permettent de situer le présent au moment où il parle et, de part et d'autre, le passé et le futur. Ces marques sont soit des mots-outils ou expressions (« maintenant », « aujourd'hui », « cette semaine »… ; « il y a un moment », « hier », « le mois dernier »… ; « tout à l'heure », « après-demain », « la semaine prochaine »…), soit des flexions temporelles (présent, temps du passé, temps du futur, passé proche, futur proche…). En général, elles font partie de ce langage en situation qui s'acquiert de manière quasi spontanée, à condition que l'enfant soit partie prenante d'échanges réguliers avec des adultes mettant en jeu ces différentes marques linguistiques dans un contexte à la signification facilement accessible.

Il n'en est pas de même pour les marques temporelles relatives à l'usage du langage d'évocation, qui se révèlent beaucoup plus difficiles à acquérir et supposent un travail d'étayage assidu de la part de l'enseignant. Dans ce cas, l'enfant doit apprendre à se donner une origine temporelle référée au temps objectif des calendriers, que cette origine soit vague (« autrefois ») ou précise (« le 1er janvier 2000 »), qu'elle se réfère au temps réel du récit historique (date) ou au temps imaginaire de la fiction (« Il était une fois… »). Ce temps chronique peut être celui des différentes communautés dans lesquelles vit l'enfant : sa famille (dates d'événements familiaux marquants), son école (la rentrée, la fête de l'école). Il doit aussi devenir celui de la société civile (calendrier) et, plus tard, de la culture qui la sous-tend (histoire).

Une deuxième difficulté réside dans la compréhension et l'expression de la position relative des événements les uns par rapport aux autres dans la trame de ce temps objectif. Il en est de même pour la superposition ou la succession des différentes durées. Cela suppose l'emploi d'autres marques verbales : des mots-outils référés cette fois à des dates et non plus au présent de l'énonciation (« avant », « après », « le jour suivant », « le jour précédent »…), des usages différents des temps des verbes marquant l'antériorité relative (temps simples opposés aux temps composés), le caractère ponctuel et fini d'un événement ou, au contraire, le fait qu'il dure ou

soit répétitif (opposition du passé composé à l'imparfait, voire, dans les récits littéraires, du passé simple à l'imparfait). Comme pour l'espace, le lexique (les verbes en particulier) joue un rôle essentiel dans cette expression de la temporalité.

À l'école maternelle, ce n'est que par l'usage répété de ces multiples manières de marquer la temporalité que l'enfant parvient à en comprendre le fonctionnement et qu'il commence à les utiliser à bon escient. Cela suppose de la part du maître d'incessantes interactions venant soutenir les efforts de chaque élève. La dictée à l'adulte est, dans ce cas, un instrument utile dans la mesure où elle permet de réviser les premières tentatives.

Du rappel des événements passés au récit : découvrir les cultures orales

Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire constituent un apport important pour l'accès au langage de l'évocation. Ils permettent d'aller plus avant encore dans le pouvoir de représentation du langage, en explorant des mondes imaginaires et en constituant une première culture partagée. L'immense répertoire des traditions orales est ici au centre du travail. Son exploration doit être soigneusement programmée de manière à ce que se constitue une véritable connaissance des grands thèmes (la vie, la mort, les rites de passage, la dépendance et la liberté, le courage et la lâcheté, la pauvreté et la richesse, le bien et le mal…) ainsi que des personnages qui ne sauraient être ignorés (bestiaire traditionnel, héros des principaux contes ou des classiques de la littérature de jeunesse qui inspirent à leur tour la culture orale). On prendra soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère qui fréquentent l'école. Au travers de cette diversité, il est possible d'effectuer des rapprochements qui manifestent le caractère universel de cette culture.

L'art du conteur, qui non seulement raconte mais adapte son texte à son public et dialogue avec lui, doit être ici au centre de la démarche. Le retour régulier sur les histoires ou

les contes les plus forts est la règle : ils doivent pouvoir être connus et reformulés par tous les élèves. Certes, une partie de la trame narrative échappe toujours aux enfants, mais, si l'on prend soin de construire une progression qui aille des histoires les plus simples aux plus complexes, il est possible de constituer progressivement une culture des contes en s'appuyant sur l'un pour aller vers l'autre.

Là encore, jouer avec les images est décisif : les albums illustrés, les images projetées, les films d'animation et, dans un second temps, les contes présentés sur des cédéroms interactifs peuvent être des supports de la parole de l'enseignant sans, cependant, se substituer à celle-ci. Il importe de faire se rencontrer des réalisations différentes d'un même conte de manière à permettre aux enfants de s'approprier sa forme verbale plutôt que l'une de ses mises en images.

Enfin, on n'oubliera pas que la mémorisation de poèmes, de comptines, de jeux de doigts, de chansons participe largement, par leur caractère narratif, à cette construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage.

Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés

Lorsque l'enfant dispose d'une représentation orientée de son propre corps et commence à s'en servir pour organiser l'espace qui l'entoure (voir dans le domaine « Découvrir le monde » la rubrique « Repérages dans l'espace »), il peut verbaliser de manière plus assurée les relations spatiales. Il convient alors de l'aider à s'approprier :

– les marques de l'énonciation structurant l'espace à partir de celui qui parle – (« ici », « là », « près de moi », « loin de moi », « en haut », « en bas », « à droite », « à gauche », « devant moi », « derrière moi »…),
– les éléments lexicaux exprimant des déplacements ou des situations orientés – (« s'éloigner », « se rapprocher », « venir », « s'en aller », « partir », « arriver », « monter », « descendre »…).

Les repérages dans un espace indépendant de celui qui parle se structurent parallèlement. Ce sont alors les caractéristiques

fixes des objets qu'il contient qui permettent de l'orienter. Ainsi, la salle de classe comporte le côté des fenêtres, celui du tableau, celui de la porte d'entrée… Il est intéressant d'explorer les positions relatives de deux ou trois objets et les positions dans un espace strictement défini comme la classe ou la salle de jeu. L'enfant apprend alors à décrire les objets et leurs déplacements, indépendamment de sa position.

Le langage utilisé dans ces différentes situations ne se limite pas à une liste de petits mots. Il comporte aussi de très nombreux noms et verbes qui ont des valeurs spatiales spécifiques comme « le sol », « le plafond », « la cave », « le grenier », « l'escalier », « monter », « descendre », « avancer », « reculer »…

SE FAMILIARISER AVEC LE FRANÇAIS ÉCRIT ET CONSTRUIRE UNE PREMIÈRE CULTURE LITTÉRAIRE

Dès quatre ans, quelquefois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien. L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français : la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est signifié.

Cet aspect du travail de la maîtrise du langage introduit l'enfant aux apprentissages fondamentaux de manière particulièrement efficace. Il est donc au centre de la dernière année de l'école maternelle (enfants de cinq ans) mais doit se poursuivre pendant la première année de l'école élémentaire comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture. C'est en ce sens que le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès l'école maternelle et se poursuit à l'école élémentaire. C'est aussi en ce sens que la programmation des activités des deux premières

années de l'école élémentaire ne peut être effectuée sans l'aide des enseignants de l'école maternelle.

Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en jouant avec les supports les plus fréquents de celui-ci, de la signalisation aux affiches et aux livres, en passant par la presse ou les supports informatiques. Le monde de l'école est évidemment découvert le premier, mais le quartier, le milieu familial, les bibliothèques ou les musées de proximité supposent le même travail.

Cette exploration commence lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il fait de l'écrit. Elle est complétée par des séances de travail spécifiques qui permettent à l'enfant de s'interroger à haute voix sur le sens que pourrait avoir tel ou tel écrit. Le dialogue qui se constitue alors permet d'évoquer les différentes hypothèses, d'éliminer celles qui ne sont pas adéquates, d'affiner les premières représentations. La séquence se termine par une lecture à haute voix du maître. Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans.

De la même manière, les supports de l'écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l'organisation du coin lecture ou de la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de livres. Dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant.

Se familiariser avec le français écrit

En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque tout autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore pour la prégnance de la norme. Si le jeune enfant se rapproche des

réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l'évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu'il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l'oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l'écrit si l'on souhaite qu'il profite plus pleinement des lectures qui lui seront faites et que, plus tard, à l'école élémentaire, lorsqu'il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière.

L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture. Ce n'est que progressivement que l'enfant prend conscience de l'acte d'écriture de l'adulte. Lorsqu'il comprend qu'il doit ralentir son débit, il parvient à gérer cette forme inhabituelle de prise de parole par une structuration plus consciente de ses énoncés. L'adulte interagit en refusant des formulations qui « ne peuvent pas s'écrire » et conduit les enfants à s'inscrire progressivement dans cette nouvelle exigence et à participer à une révision négociée du texte. Peu à peu, l'enfant prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit. Chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent. La programmation met en jeu de nombreux paramètres : nombre d'élèves participant à l'exercice (moins il y a d'élèves, plus l'exercice est difficile), longueur du texte, évocation antérieure du thème, choix du thème et du type d'écrit…

Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite pourvu qu'elles soient l'occasion, pour l'enfant, de reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître.

Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant pas encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés

avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. Ils sont l'occasion d'une première rencontre avec l'un des constituants importants d'une culture littéraire vivante et doivent tenir une place centrale dans le quotidien de l'école maternelle. Une bibliographie courante mise régulièrement à jour par le ministère de l'Éducation nationale permet aux maîtres d'effectuer au mieux leurs sélections.

Construire une première culture littéraire

Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables « classiques » de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs… Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures.

Si, pour les plus petits (deux ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension.

On évitera de passer de trop longs moments à analyser de manière formelle les indications portées par les couvertures. Par contre, on peut, à partir des illustrations qu'elles comportent, apprendre aux enfants à retrouver le texte qu'ils cherchent, à faire des hypothèses sur le contenu possible d'un

nouvel album. Dans tous les cas, il appartient au maître de dire ce qu'est réellement cette histoire par une lecture à haute voix des textes dont on a tenté de découvrir le contenu.

Chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces. Contrairement à ce qu'il fait lorsqu'il raconte, il s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé. C'est dire combien, au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la difficulté de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie.

Prendre conscience des réalités sonores de la langue

Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants. Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message. On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poésies, « virelangues » sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue.

La syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d'un énoncé est le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue. On prendra garde au fait qu'il s'agit de syllabes orales et que, selon les régions, les découpages syllabiques des énoncés sont différents (il suffit de se tenir à un même type de découpage). L'un des moyens les plus simples de faire sentir la réalité des syllabes consiste à rythmer les

énoncés, en frappant dans les mains par exemple. Cela se fait naturellement dans une chanson et peut se faire très facilement dans des comptines ou des poèmes. On peut aller plus loin en instaurant des jeux visant à allonger un mot d'une syllabe, à le diminuer, à inverser les syllabes ou à trouver des enchaînements de la dernière syllabe d'un mot à la première du mot suivant… Ces jeux peuvent tout aussi bien se faire avec des syllabes non signifiantes dans la mesure où il s'agit précisément de détourner l'attention de la signification.

Dans un deuxième temps, essentiellement à partir de cinq ans, on invite les enfants à découvrir que la langue comporte des syllabes semblables. Là encore tous les systèmes d'assonances peuvent être explorés (rimes en fin de mot dans les poésies et les chansons, assonances en début de mot…). Les jeux consistent à trouver des mots rimant avec un autre, à prolonger des structures poétiques simples, à transformer des mots en jouant sur des substitutions de syllabes, sur l'introduction de syllabes supplémentaires (« javanais »), etc. C'est en jouant de cette manière que l'on découvre que l'on peut casser les syllabes elles-mêmes et, en définitive, comparer des mots qui ne diffèrent que d'un phonème. On ne s'engagera cependant pas dans des exercices d'épellation phonétique trop difficiles à réaliser pour des enfants qui ne savent pas encore lire.

D'une manière générale, toutes ces activités doivent être courtes mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou encore dans des moments centrés sur les activités artistiques.

Des activités graphiques aux activités d'écriture

Dès qu'ils deviennent capables d'une pensée symbolique et grâce aux interactions verbales des adultes, les enfants découvrent le pouvoir d'expression et de communication des traces que laissent certaines de leurs actions motrices. Au fur et à mesure qu'ils acquièrent le contrôle de leurs mouvements et de leurs gestes, que s'affinent leurs capacités à manipuler les instruments et à utiliser les surfaces qu'on leur offre, ils explorent les multiples possibilités de l'activité graphique : le dessin, le graphisme, l'écriture.

Ces trois dimensions de l'activité symbolique sont exercées à tous les niveaux de l'école maternelle sans jamais être confondues. Par le dessin, l'enfant organise des tracés et des formes pour créer des représentations ou exprimer des sentiments et les communiquer. Le graphisme utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances de couleurs qui se rythment et se structurent en motifs. L'écriture est une activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées, particulièrement dans le cycle des apprentissages premiers.

Dans ces diverses activités, l'enseignant permet aux enfants de passer d'une activité spontanée à une activité intentionnelle qui réponde à leurs vœux, à leurs besoins mais aussi aux contraintes imposées par l'adulte. La verbalisation des activités permet de donner sens aux productions et de les rendre communicables, elle permet aussi à l'enfant de se repérer et de se situer dans les étapes successives de l'apprentissage.

Le geste graphique

Le développement et l'enrichissement du geste graphique relèvent à la fois d'un processus de maturation et de l'action attentive de l'enseignant. Du plaisir de l'action, spécifique des premières années, l'enfant passe au plaisir conscient et de plus en plus maîtrisé de la réalisation et de la représentation. Dans cette évolution, il se comporte comme un explorateur et un créateur de formes. Toutefois, l'école doit lui offrir les conditions sans lesquelles son engagement spontané serait rapidement tari : variété des outils, variation des supports et des matériaux mis à disposition, progression des propositions d'activités, rencontre d'œuvres et de propositions graphiques diversifiées. Tout au long de ces activités, l'enfant est amené à contrôler peu à peu la préhension de l'outil qu'il utilise ainsi que la pression exercée sur le support. Il découvre et renforce sa dominance motrice en même temps qu'il se donne progressivement des repères de latéralisation.

C'est en étant attentif à ses comportements dans différentes activités qu'on peut vérifier si un enfant va devenir droitier ou gaucher et qu'on peut donc l'aider à structurer cette com-

posante importante de sa motricité. Il convient de lui offrir de réelles alternatives et de lui faire prendre conscience des résultats qu'il obtient en fonction du geste et de la main qu'il mobilise. Qu'il soit droitier ou gaucher, il doit apprendre à tenir ses instruments sans crisper la main (en utilisant la pince du pouce et de l'index et le support du majeur), à disposer la surface qu'il utilise dans le prolongement de l'avant-bras (correctement placé) tout en adoptant une posture adéquate.

Dans cet univers stimulant, l'enfant a l'occasion de découvrir ses possibilités, de contrôler ses tracés, de mettre en évidence les formes de base qui vont progressivement s'affiner, se complexifier pour être utilisées librement dans diverses situations. Cependant la tenue des instruments, la mise au point de gestes élémentaires efficaces (monter, descendre, tourner dans un sens, enchaîner, s'arrêter…), l'observation et l'analyse des formes, leur reproduction, nécessitent un véritable apprentissage.

L'observation et l'analyse des formes sont certainement l'aspect le plus délicat de l'activité graphique. Ce sont des processus perceptifs qui restent difficiles jusqu'à l'école élémentaire. Là encore, la verbalisation joue un rôle déterminant. La reproduction de motifs graphiques suppose que l'enfant apprenne à trouver le geste le mieux adapté et le plus efficace dans la situation proposée. Cette exploration, qui met en jeu des processus moteurs et perceptifs complexes et nécessite une maturation physiologique et nerveuse tout juste en place entre cinq et six ans pour la majorité des enfants, ne sera pas totalement aboutie à la fin de l'école maternelle et devra donc être poursuivie à l'école élémentaire.

Activités de dessin

Elles sont détaillées dans le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création ».

Activités graphiques

Les activités graphiques sont très souvent utilisées, à l'école maternelle, dans l'unique but de former la main de l'enfant à l'écriture. C'est trop en réduire l'intérêt. L'expression graphisme peut en effet s'appuyer sur une culture très dévelop-

pée dans de nombreuses aires culturelles qui, pour diverses raisons, ne privilégient pas la figuration. Elle est aussi très présente dans les arts décoratifs (tissage, poterie, décoration d'objets utilitaires…). Elle utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou brisées, et des alternances de couleurs qui se structurent parfois en motifs. Elle s'inscrit sur la surface graphique en utilisant aussi bien le fond que les tracés et joue sur la répétition, l'alternance, les rythmes ou les multiples facettes de la symétrie.

On peut faire entrer l'enfant dans ce riche univers dès qu'il peut mobiliser le bras et la main pour tenir un instrument scripteur et contrôler la dynamique de la trace. Toutefois, un véritable apprentissage est nécessaire et doit porter sur les trois faces de l'activité : la mise au point de gestes élémentaires efficaces, l'observation et l'analyse des modèles, leur reproduction et, éventuellement, leur détournement.

Activités d'écriture

Si les activités d'écriture requièrent des compétences grapho-motrices, elles sont indissociables d'apprentissages linguistiques. L'enfant doit ainsi devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser (voir page 82).

Au niveau moteur, l'entrée dans l'écriture s'appuie sur l'ensemble des compétences développées par les activités graphiques. Elle requiert toutefois des compétences particulières : la capacité de percevoir les traits caractéristiques d'une lettre, de les analyser et les décrire, de les reproduire. Comme dans les autres activités de symbolisation, l'enseignant attire l'attention de l'enfant sur la distinction entre l'objet, sa représentation par le dessin, son nom et l'écriture de son nom. Lors de ces échanges, les enfants expriment leur souhait d'écrire bien avant de pouvoir reproduire les lettres et les mots. Cette incapacité momentanée peut être contournée par la médiation de l'enseignant qui écrit sous la dictée. Il est cependant déterminant de favoriser toutes les tentatives d'écriture autonome de l'enfant, aussi imparfaites soient-elles.

Le recours à l'écriture en capitales d'imprimerie facilite l'activité en proposant des formes faciles à reproduire. Cela nécessite toutefois un accompagnement vigilant, notamment pour parvenir à une orientation correcte et à un regroupement fiable des lettres.

C'est par l'observation de ses productions que l'enfant, guidé par l'enseignant, parvient à comprendre en quoi elles sont inabouties ou inadéquates. Peu à peu, dans cet échange guidé par le maître, il acquiert ses premières connaissances sur l'alphabet et le code alphabétique, il intègre les premières règles de la communication écrite.

L'usage parallèle du clavier de l'ordinateur, dont les touches sont repérées par des capitales d'imprimerie, permet d'utiliser les lettres ainsi découvertes avant même de savoir les tracer. Il renforce de manière particulièrement heureuse l'apprentissage de l'écriture.

Le recours à l'écriture cursive[1] s'impose quand l'enfant est amené à reproduire des enchaînements de mots ou de phrases. Elle favorise le nécessaire découpage en mots de l'écriture. Elle doit donc être proposée à tous les enfants à l'école maternelle dès qu'ils en sont capables. L'écriture cursive nécessite une capacité d'observation des modèles particulièrement aiguisée puisque, dans ce cas, les lettres sont peu individualisées (un même tracé peut chevaucher deux lettres). Elle recourt à un geste graphique complexe fait d'enchaînements de tracés spécifiques selon un ordre prédéterminé et une orientation unique (de gauche à droite). Maîtriser les différents types de tracés, les enchaîner correctement pour former chaque lettre, suivre la trajectoire d'écriture en enchaînant les lettres entre elles constituent la première étape. Progressivement, en maîtrisant ses tracés, l'enfant est amené à écrire sur une ligne, puis, si possible, en fin de grande section, entre deux lignes. L'évaluation de ces compétences au début de la grande section

1. Si un travail suffisant est effectué sur la capitale d'imprimerie, il ne paraît pas nécessaire d'imposer aux élèves l'apprentissage du tracé des minuscules imprimées (ou de leur substitut manuscrit, l'écriture dite « script »). Ces caractères ne permettent pas à l'enfant de signaler facilement les frontières de mots. Ils doivent être réservés à la lecture. Il sera par contre nécessaire de faire progressivement découvrir les équivalences entre les différentes polices ou familles de caractères.

permet à l'enseignant de situer la progression de ses élèves et de moduler ses exigences en fonction de leurs possibilités.

Apprendre à écrire, c'est faire un long parcours qui débute tout juste à l'école maternelle et se prolonge tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux, pour parvenir à une automatisation suffisante. L'observation des productions des enfants par l'enseignant est déterminante. Elle permet de repérer la façon dont ils entrent dans cet apprentissage, de comprendre leur évolution à un âge où les disparités sont importantes. Le maître a ainsi les moyens de mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres et donc de revenir sur ses choix.

Découvrir le fonctionnement du code écrit

Si l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit en est un objectif important. On peut considérer que, dès quatre ans, la plupart des enfants ont commencé à s'intéresser aux écritures qui les entourent.

Ils doivent être attentifs à trois phénomènes différents et s'en approprier les mécanismes. La première conquête est certainement celle qui permet de comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que, en conséquence, les caractéristiques d'un mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non avec sa signification (« train » n'est pas un mot plus long que « bicyclette »). Les imagiers peuvent être d'excellents supports pour de fréquents débats sur ce qui est écrit dans un mot et pour des comparaisons portant sur la relation entre ce qui est écrit et la longueur orale du mot.

La deuxième conquête est celle qui permet de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots. On peut aider l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui, tout en disant à haute voix ce

qu'on écrit, ou encore en lui demandant où se trouve tel ou tel mot d'une phrase qu'on vient de lui lire.

La troisième conquête, très progressive, est celle qui éclaire le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique : il met en relation des unités sonores et des unités graphiques. Le prénom est souvent le support privilégié d'une première prise de conscience. Il en est de même pour les mots qui reviennent le plus souvent dans l'activité de la classe, comme les jours de la semaine. L'enfant les reconnaît d'abord de manière approximative, sans être capable de savoir comment les lettres qu'ils contiennent jouent leur rôle. Lorsqu'il tente de les reproduire, il invente des systèmes d'écriture successifs. Il est important de lui laisser le temps de construire cette connaissance du principe alphabétique et de lui en donner les moyens. Trouver comment l'on pourrait écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe est l'aboutissement de ces « ateliers d'écriture ».

C'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment « voir » les lettres qui distinguent les mots entre eux. À cet égard, la reconnaissance globale de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant. Les activités graphiques d'écriture, dans la mesure où elles individualisent des lettres, fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique. Il en est bien sûr de même pour les exercices de copie, à condition qu'ils soient verbalisés. En copiant un mot (en lettres capitales pour les plus jeunes, en lettres cursives dès que c'est possible et, en tout état de cause, avant la fin de l'école maternelle), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux.

Tous les enfants ne sont pas parvenus à construire le principe alphabétique à la fin de l'école maternelle. Ils doivent donc continuer à travailler dans cette perspective à l'école élémentaire. La transmission des informations sur ce qui a été

fait et sur ce qui a été obtenu par chaque élève au moment du changement d'école ne peut en aucun cas être éludée.

CAS DES ÉLÈVES DONT LE FRANÇAIS N'EST PAS LA LANGUE MATERNELLE

Il ne faut pas oublier que de nombreux élèves n'ont pas le français pour langue maternelle et vivent dans des milieux familiaux qui ont des comportements langagiers variés à l'égard des enfants (usage de la seule langue familiale, usage du français avec les enfants, usage des deux langues, usage d'une langue d'intercompréhension entre langue familiale et français…).

L'accès au langage dans une situation de plurilinguisme n'est pas en soi un handicap ou une difficulté, particulièrement lorsque les interlocuteurs de chacune des langues sont bien identifiés et adoptent des attitudes claires en s'adressant à l'enfant. À cet égard, les enseignants de l'école « représentent » le pôle français de la situation de plurilinguisme et doivent s'y tenir.

Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre (on parle alors de « diglossie ») sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle. Avec les tout-petits, il n'est pas nécessaire de mettre en place un enseignement de type français langue seconde. Les situations de communication liées à la vie quotidienne de la classe sont le plus souvent très efficaces, à condition qu'elles se déroulent dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas déprécié et que l'enfant soit plus souvent sollicité.

Dans certains cas, lorsque la langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage (accompagner l'action, donner des ordres…). Dans ce cas, il peut être utile de ne pas laisser s'installer un bilinguisme dans lequel les deux langues ne se développent pas de manière équi-

librée. Il faut alors trouver les moyens de renforcer la langue maternelle au moins dans deux directions : utilisation du langage d'évocation (rappel, projet, langage de l'imaginaire), prise de conscience des réalités sonores de la langue.

ÉVALUATION ET IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS

L'évaluation du langage oral est une chose particulièrement délicate. Elle repose sur une observation quotidienne. Il est utile à cet égard que l'enseignant tienne un journal de bord dans lequel il note, lorsqu'ils se produisent, les phénomènes marquants qui concernent les progrès ou les régressions de chaque élève. Les évaluations des apprentissages mis en œuvre viennent compléter ce dispositif et permettent de contrôler l'efficacité des actions engagées.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ils concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'enfant (début de la dernière année d'école maternelle, début de cours préparatoire…). Ils permettent de prendre la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine.

PREMIER CONTACT AVEC UNE LANGUE ÉTRANGÈRE OU RÉGIONALE

L'apprentissage d'une langue est commencé dès la dernière année d'école maternelle. Il sera poursuivi au cycle 2.

Les objectifs de cet apprentissage sont précisés dans le programme du cycle 2. La programmation des activités est effectuée avec les enseignants de l'école élémentaire qui reçoit les élèves en cours préparatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages. Certains aspects de ce programme sont privilégiés à l'école maternelle.

Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques de la langue étudiée, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.

Il est en particulier sensibilisé aux phonèmes inconnus dans la langue française, à des traits linguistiques non pertinents en français comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes…

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

– la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines,
– l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin,
– les jeux sur les sonorités de la langue.

Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés

L'élève est conduit à pouvoir parler de lui-même ou de son environnement, à pouvoir entretenir quelques relations sociales simples et participer oralement à la vie de la classe.

Parallèlement, il découvre certaines réalités et certains faits culturels du ou des pays où la langue est en usage, concernant la vie d'enfants du même âge et en relation avec d'autres domaines du programme.

Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école…), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.

LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN D'ÉCOLE MATERNELLE

Compétences de communication

Être capable de :

– répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à trois ou quatre ans),
– prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse,
– participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)

Être capable de :

– comprendre les consignes ordinaires de la classe,
– dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade (dans une activité, un atelier…),
– prêter sa voix à une marionnette.

Compétences concernant le langage d'évocation

Être capable de :

– rappeler en se faisant comprendre un événement qui a été vécu collectivement (sortie, activité scolaire, incident…),
– comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire,
– identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner,
– raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations,
– inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture,
– dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

Suite ▶

Compétences concernant le langage écrit

Fonctions de l'écrit

Être capable de :

– savoir à quoi servent un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, un écran d'ordinateur… (c'est-à-dire donner des exemples de textes pouvant être trouvés sur l'un d'entre eux).

Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature

Être capable de :

– dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés,
– dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la cohésion du texte (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle…),
– reformuler dans ses propres mots un passage lu par l'enseignant,
– évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître,
– raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les albums ou dans les contes découverts en classe.

Découverte des réalités sonores du langage

Être capable de :

– rythmer un texte en en scandant les syllabes orales,
– reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d'énoncé, en début d'énoncé, en milieu d'énoncé),
– produire des assonances ou des rimes.

Activités graphiques et écriture

Être capable de :

– écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives,
– copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursive avec ou sans l'aide de l'enseignant,

– reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder,
– représenter un objet, un personnage, réels ou fictifs,
– en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.

Découverte du principe alphabétique

Être capable de :
– dès la fin de la première année passée à l'école maternelle (à trois ou quatre ans), reconnaître son prénom écrit en capitales d'imprimerie,
– pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte,
– connaître le nom des lettres de l'alphabet,
– proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.

II

VIVRE ENSEMBLE

OBJECTIFS ET PROGRAMME

Apprendre à « vivre ensemble » est l'un des principaux objectifs d'une école maternelle qui offre à chaque enfant le cadre éducatif d'une collectivité structurée par des règles explicites et encadrée par des adultes responsables. Grâce aux multiples relations qui s'y établissent, dans les situations de vie quotidienne comme dans les activités organisées, l'enfant découvre l'efficacité et le plaisir de la coopération avec ses camarades. Il apprend aussi que les apports et les contraintes du groupe peuvent être assumés. En trouvant la distance qu'il convient d'établir dans ses relations à autrui, il se fait reconnaître comme sujet et construit progressivement sa personnalité.

On doit aider l'enfant à identifier et comparer les attitudes adaptées aux activités scolaires, aux déplacements et aux situations collectives, au jeu avec quelques camarades ou pratiqué individuellement. Il faut le conduire à prendre conscience des repères sur lesquels il peut s'appuyer et des règles à respecter dans chaque cas, mais aussi des façons d'agir et de s'exprimer qui lui permettront de mieux vivre ces diverses situations.

ÊTRE ACCUEILLI

Avant son arrivée à l'école maternelle, le tout-petit n'a pas encore nécessairement fait l'expérience de la vie en collectivité. Il a évolué dans un réseau de relations restreintes, souvent limitées à quelques familiers dont il est dépendant. Quand il entre à l'école maternelle, en compagnie de nombreux autres enfants du même âge, il découvre les exigences et les contraintes du groupe. Les enseignants de l'école favorisent son adaptation et l'aident à tirer profit de cette nouvelle expérience en organisant ce passage délicat, notamment par un accueil des parents avec leur enfant, pour une prise de contact avec les lieux et les personnes.

L'enfant et sa famille découvrent, si possible avant même le jour de la rentrée, la classe et l'ensemble des locaux. Ils font

connaissance avec les adultes de l'école. La qualité de l'accueil dépend en premier lieu de l'aménagement des espaces, intérieurs comme extérieurs. Les premiers moments vécus en commun y trouvent leur tonalité particulière. Dans la classe, les lieux de regroupement contrastent avec les tables d'atelier et des coins de jeux plus isolés qui doivent aussi pouvoir être perçus comme des refuges. Des ateliers permanents et fonctionnels comme le coin lecture ou l'atelier peinture sont clairement identifiables. Les trajets vers les lieux d'hygiène, les salles spécialisées, les lieux de repos, le restaurant scolaire sont balisés et facilement mémorisables. Tous les équipements sont appropriés à l'âge et à la taille des enfants dans un souci de sécurité, d'hygiène, de confort et d'esthétique.

L'enseignant aide l'enfant à trouver progressivement ses repères dans sa classe et dans l'école (espaces intérieurs et extérieurs). Il explore progressivement l'environnement immédiat (quartier, jardin public proche, équipements culturels…). Il structure la journée en alternant les moments consacrés aux activités collectives avec ceux réservés à des occupations plus individualisées.

CONSTRUIRE SA PERSONNALITÉ AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Avec l'aide des adultes, l'enfant se repère dans le groupe et peu à peu y trouve sa place avant d'en comprendre et de s'en approprier les règles. Dans ce cheminement, il se construit aussi comme sujet, capable de se positionner, de s'affirmer en se respectant et en respectant les autres.

Trouver ses repères et sa place

Lors de l'accueil quotidien, moment de classe à part entière, se multiplient les échanges entre enfants, mais aussi entre enfants et adultes. Il importe qu'à l'occasion de cette prise de contact avec l'école chacun puisse retrouver les repères qui jalonnent les espaces qui lui sont attribués (portemanteaux, casiers…), et venir occuper spontanément les coins collectifs aménagés pour ce moment particulier.

Les repères qui structurent le temps favorisent également l'entrée chaque jour plus autonome dans les activités qui sont proposées : le calendrier comportant des éléments concrets de repérage des jours, les symboles ou les objets qui situent les moments de la journée les uns par rapport aux autres…

Au cours de la journée, grâce aux indications données par l'enseignant, l'enfant repère le rôle et la nature de l'aide que peut apporter chacun des adultes qui constituent un réseau cohérent dans l'école : parents, enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), aides-éducateurs, intervenants. En retour, chaque enfant est nommé et reconnu, encouragé à trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué et à bénéficier ainsi d'un espace d'action et d'expression. Il s'exprime sur les activités menées, participe aux échanges et aux débats, développe des essais personnels dans les domaines les plus variés : dessins, activités corporelles, activités de découverte du monde…

Apprendre à coopérer

Peu à peu l'enfant se perçoit comme membre du groupe. Les moments d'activité collective le conduisent à partager le temps et l'attention de l'enseignant qui, tout en étant présent pour chacun, donne à tous des consignes et des encouragements.

Chaque jour, dire des comptines ou des poèmes, écouter des histoires racontées ou lues, regarder des marionnettes, chanter, participer à une ronde, etc., sont autant d'occasions de sentir que l'on partage avec ses camarades des moments d'émotion, de plaisir, de rire. Les jeux sont également des moments forts qui donnent de la cohésion au groupe. Au-delà de sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives qui lui permettent d'échanger et de confronter son point de vue à celui des autres (par exemple pour les plus jeunes, dire à l'enseignant ce que l'on fait, pour les plus âgés raconter comment s'est effectuée une réalisation collective).

Devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe. Si la coopération entre pairs existe dans des temps collectifs, elle doit être aussi favo-

risée lors de travaux en petits groupes. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie. C'est alors qu'il peut faire preuve d'initiative et proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés.

Comprendre et s'approprier les règles du groupe

Pour la grande majorité des enfants, l'école maternelle est le premier lieu où l'on découvre une vie sociale collective régulée par des conventions. Dans un premier temps, les règles de vie sont données par l'enseignant qui indique à l'enfant les droits et les obligations de la communauté scolaire : attendre son tour, partager les objets, ranger… Lorsque l'âge de l'enfant le permet, ces règles sont élaborées collectivement et parfois négociées. Elles constituent des incitations permanentes au respect des autres. Parce qu'elles sont explicites et stables, elles deviennent des références qui permettent de construire le sentiment d'appartenance au groupe.

L'appropriation des règles de vie passe par la réitération d'activités rituelles (se regrouper, partager des moments conviviaux…). Celles-ci peuvent être transformées dans la forme et dans le temps. Lorsque tous les enfants se sont approprié un rituel, il doit évoluer ou être remplacé.

Ainsi l'école maternelle transmet concrètement au travers de situations vécues et commentées quelques règles, valeurs et principes de la vie en société : le droit d'être considéré comme un interlocuteur à part entière, de bénéficier en toutes circonstances d'un traitement équitable ; le devoir de prêter attention aux autres et de s'entraider ; le droit et le devoir de se défendre sans mettre autrui en danger ; l'acceptation de l'effort et de la persévérance.

ÉCHANGER ET COMMUNIQUER DANS DES SITUATIONS DIVERSIFIÉES

La communication s'installe dans la classe bien avant que les enfants n'en maîtrisent les formes verbales (voir « Le langage au cœur des apprentissages »). C'est dans ces échanges met-

tant en jeu le corps tout entier que se font et se défont les groupes de pairs, que se forgent des alliances ou qu'éclatent des conflits. Progressivement, avec l'aide des adultes, l'enfant apprend à parler avant d'agir, à se faire comprendre et à négocier plutôt qu'à tenter d'imposer sa volonté ou de subir celle d'autrui. Il conquiert ainsi sa place dans la classe.

Dialoguer avec des camarades, avec des adultes

Les diverses formes prises par les activités sont, dès la première année d'école maternelle, autant d'espaces de communication structurée. L'enfant y apprend à réagir à une sollicitation, plus tard à prendre l'initiative d'un court dialogue. L'enseignant s'efforce de multiplier les occasions d'échanges en veillant à ce que personne ne soit tenu en dehors de ce processus d'interactions verbales. Il tente d'en prolonger la durée de manière à ce que chaque enfant commence à éprouver les enjeux d'un véritable dialogue.

Certaines situations – habillage, retour au calme précédant la sieste, récréation, sorties, déplacements – facilitent les échanges langagiers personnalisés avec un adulte disponible. Elles sont des occasions privilégiées de nouer des dialogues mettant en jeu une confiance réciproque : l'enfant est incité à communiquer ; on lui renvoie des commentaires, on lui demande de préciser. Il entre progressivement dans un usage plus fortement socialisé de son langage.

Le tutorat entre enfants (en particulier entre enfants d'âges différents) est encouragé dans de nombreuses activités. Cette forme d'entraide souple, mais n'excluant pas la rigueur dans son organisation, peut être ponctuelle ou régulière, intervenir dans un ou plusieurs domaines d'activités, concerner un nombre variable d'enfants. Ces situations d'échange, autour d'un jeu ou d'une tâche à réaliser, peuvent être l'occasion d'instaurer des habitudes d'activités autonomes.

Découvrir les usages de la communication réglée

L'enseignant installe les conditions d'une communication au sein du groupe large et organise les prises de parole. Il rend explicites les règles de la communication et incite chacun à les

respecter : écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l'échange et chercher à l'enrichir. Chaque expression non verbale est accueillie, chaque prise de parole est reconnue et guidée vers l'espace d'écoute et d'échanges. Dépassant progressivement la dimension de l'expression ponctuelle et individuelle, la communication au sein du groupe participe à l'élaboration d'une réflexion qui intègre les apports de chacun.

Vivre ensemble, c'est aussi quelquefois accepter de ne pas se faire entendre ni comprendre immédiatement, c'est accepter d'attendre une réponse que l'adulte diffère dans l'intérêt du groupe ou de l'enfant lui-même.

Prendre sa place dans les discussions

La vie collective s'organise autour de discussions qui permettent d'aborder des questions concrètes à forte valeur sociale. Ces échanges soutiennent les expressions personnelles, l'émotion et les sentiments y trouvent leur place. L'enseignant guide la réflexion du groupe pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser.

Peuvent être abordés notamment des faits proches, d'actualité ou de la vie de l'école, connus d'un maximum d'enfants de la classe. Des notions ou des valeurs comme la vie, le respect de l'autre, la prise de conscience du danger, la protection de la nature, l'amitié sont examinées. C'est l'occasion d'établir des relations avec les contes et les récits lus par ailleurs.

L'évocation de comportements posant problème est l'occasion de rappeler les règles que chacun doit respecter pour assurer le bon fonctionnement de l'école et réguler les conflits.

Utiliser le langage pour commenter les événements (dans l'école ou dans la société), c'est mettre l'enfant en situation d'apprendre à connaître son milieu de vie, comprendre les causes et les liens entre les faits. Il importe de faire percevoir, si possible, le sens sous-jacent de chaque expérience et de permettre d'exercer les premiers rudiments du sens critique.

L'école est un lieu où l'on peut s'écouter. Il se caractérise par la qualité des rapports établis entre des adultes accessibles, disponibles. Les règles étant mises en place, les droits de la personne y sont préservés. L'enfant apprend ainsi à motiver

un refus face à d'éventuels mauvais traitements de pairs ou d'adultes. Il doit se savoir protégé. Familiarisé avec ses droits et ses devoirs, l'enfant est en confiance.

VIVRE ENSEMBLE

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

Être capable de :

– jouer son rôle dans une activité en adoptant un comportement individuel qui tient compte des apports et des contraintes de la vie collective,
– identifier et connaître les fonctions et le rôle des différents adultes de l'école,
– respecter les règles de la vie commune (respect de l'autre, du matériel, des règles de la politesse…) et appliquer dans son comportement vis-à-vis de ses camarades quelques principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative…).

III

AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS

OBJECTIFS ET PROGRAMME

Jusqu'à l'âge de six ou sept ans, l'activité physique mettant en jeu le corps est un moyen d'action, d'exploration, d'expression et de communication privilégié pour permettre un développement moteur, affectif et intellectuel harmonieux.

■ DES ACTIONS MOTRICES FONDAMENTALES AUX SITUATIONS D'ACTIVITÉS ■

C'est à cette période que se construit le répertoire moteur de base. Il est composé d'actions motrices fondamentales (les patrons moteurs de base) :

– les locomotions (ou déplacements) : marcher, courir, sauter, grimper, rouler, glisser…
– les équilibres (attitudes stabilisées) et les manipulations : saisir, agiter, tirer, pousser…
– les projections et réceptions d'objets : lancer, recevoir…

Ces actions sont à la base de tous les gestes. Elles se retrouvent, seules ou en combinaison avec d'autres, sous des formes variées et avec des intentions différentes, dans toutes les activités physiques que l'on peut proposer à l'école maternelle. Par exemple, l'action de courir se retrouve dans les jeux athlétiques (courir en droite ligne le plus vite possible), la danse (courir pour exprimer un état, un sentiment), les jeux collectifs (courir en zigzag pour échapper à un poursuivant), les activités d'orientation (courir vers un point donné)…

La construction de ces actions, véritable « vocabulaire moteur », se fait par étapes. D'abord acquises dans leur forme simple, elles sont peu à peu enrichies et diversifiées : par exemple, la marche, qui ne pouvait se faire que sur un sol plat et stable, est progressivement possible sur des supports de plus en plus étroits, élevés, en pente, instables…

Dans l'étape suivante, ces actions sont enchaînées avec d'autres, d'abord juxtaposées, puis combinées de manière articulée (comme le sont les mots dans une phrase) dans des

actions de plus en plus complexes et variées (par exemple, courir et lancer, courir et sauter…).

C'est en s'exerçant librement, puis de façon plus guidée, que les enfants vont peu à peu construire ces actions, les diversifier, les enrichir, commencer à les coordonner et les enchaîner entre elles. Elles ne sont pas élaborées pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donnent tout leur sens.

Ainsi, les situations proposées par l'enseignant doivent permettre aux enfants de construire progressivement le sens de chaque activité, de découvrir et d'explorer des espaces proches et progressivement plus lointains, de s'y déplacer, avec ou sans engins, de manipuler des objets familiers, de se confronter à des obstacles variés, de s'exprimer avec leur corps, de rencontrer d'autres enfants, de communiquer et de jouer avec eux…

Toutes ces actions, dont les effets sont particulièrement visibles et perceptibles (positions renversées, modes de déplacements divers, sensations physiques de déséquilibre, de vitesse, d'essoufflement…), procurent des émotions variées. Elles permettent de répondre au besoin de bouger des enfants et d'éprouver un véritable « plaisir d'agir ».

Ces différentes expériences corporelles, en aidant l'enfant à mieux connaître son corps, ses possibilités physiques, ses réactions à l'effort, apportent leur contribution à une véritable éducation à la santé.

En outre, c'est en s'engageant dans l'activité que l'enfant apprend peu à peu à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, que ce soit la sienne ou celle des autres. Il le fait dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'enseignant (nature de l'environnement, matériel et règles de jeu ou d'action adaptés).

Enfin, en participant avec les autres à des activités qui comportent des règles, des rôles différents, des difficultés à résoudre, les enfants apprennent progressivement l'intérêt et les contraintes des situations collectives.

Ainsi, à l'école maternelle, l'éducation physique et sportive poursuit trois objectifs :

– favoriser la construction des actions motrices fondamentales (locomotions, équilibres, manipulations…),
– permettre une première prise de contact avec les diverses activités physiques (pratiques sociales de référence),
– faire acquérir les compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé.

En ce sens, ce domaine d'activités apporte une contribution originale au développement de la personne.

EXPÉRIENCES CORPORELLES ET LANGAGE

L'action physique procure des sensations, des émotions diverses, intenses. Les exprimer verbalement, c'est pouvoir mettre des mots sur ces émotions ressenties, échanger des impressions, mieux comprendre ce qui a été vécu et ce qu'il faut faire.

Il faut donc offrir aux enfants l'occasion de parler de leur activité : dire ce qu'on a envie de faire, nommer des actions, se situer dans l'espace et le temps, formuler une question, exprimer ses émotions, communiquer avec les autres pour élaborer un jeu, donner son avis. Le dessin peut être un relais important dans la mesure où il permet d'identifier et d'ordonner des gestes, des événements dans le cours continu de l'action.

Il est important de préciser que ces moments de verbalisation, éventuellement relayés par un écrit de l'adulte, doivent se dérouler pour leur plus grande part dans la classe, en amont et en aval de la séance d'activités physiques dont l'objectif premier reste l'action motrice.

ARTICULATION AVEC LES AUTRES DOMAINES D'ACTIVITÉS

L'activité physique à l'école maternelle, par la diversité des expériences qu'elle propose, aide à rendre plus facile la construction de certaines des connaissances visées dans le

domaine d'activités « Découvrir le monde ». C'est le cas de celles qui concernent le corps, son fonctionnement, la santé, les différents aspects des principaux éléments (la terre, l'eau, la neige), les qualités des matériaux.

L'activité physique permet aussi de faire l'expérience d'un temps et d'un espace structurés par l'action. L'articulation avec le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création » est tout aussi essentielle. En effet, lorsque l'enfant est amené à exercer son pouvoir d'expression et à solliciter son imagination, ce sont sa perception et l'action de son corps qui en sont les moteurs (mise en jeu des différents sens, action sur des matières, utilisation d'objets ou d'instruments…). Les situations vécues dans les diverses activités physiques peuvent donner lieu à la réalisation individuelle ou collective de projets artistiques : dessins, modelages, peintures, fresques.

En travaillant sur des supports sonores ou musicaux divers et variés, ces activités participent également à l'éducation musicale. Les rondes et jeux dansés mettent les enfants au contact d'un patrimoine culturel qui doit être rassemblé de manière à élargir sans cesse son horizon.

La danse, activité physique et artistique, en utilisant le corps comme instrument d'expression et de communication, en mettant en œuvre le « corps poétique », est, de ce point de vue, exemplaire. Elle permet aux enfants une mise en scène de l'imaginaire ainsi qu'une première rencontre avec des œuvres chorégraphiques différentes par la vidéo, les livres, les spectacles.

L'ACTIVITÉ DE L'ENFANT ET LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

À l'école maternelle, l'enfant a besoin de temps pour découvrir l'espace et le matériel, pour comprendre les consignes, pour réaliser ses actions, affiner ses gestes, pour trouver de nouvelles réponses, s'exercer, agir avec les autres… Sans une organisation rigoureuse des activités, il risque de passer plus de temps à attendre son tour qu'à réaliser des actions.

Celles-ci doivent d'abord être l'occasion d'explorer les espaces, de manipuler les objets ou le matériel, d'exercer et de jouer successivement des rôles différents, d'explorer les façons de mobiliser son corps et ses segments, notamment en construisant progressivement sa latéralité, d'expérimenter différents types d'efforts, en particulier lors d'activités de course, de lutte, de jeux… Cela suppose une mise à disposition de matériel en quantité suffisante (un objet par enfant pour le petit matériel : balles, ballons, rubans, foulards…).

Les situations sont conçues et organisées comme des jeux. Elles permettent l'exploration libre du dispositif proposé. L'enseignant aide ou guide l'enfant lorsque le besoin s'en fait sentir, il lui suggère des solutions nouvelles aux problèmes qu'il a posés, bref il interagit sans cesse avec lui.

Le besoin de mouvement des enfants est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance d'activités corporelles chaque jour (de trente à quarante-cinq minutes environ, selon la nature des activités, l'organisation choisie, l'intensité des actions réalisées, le moment dans l'année, les comportements des enfants…). Ces séances doivent être placées dans l'emploi du temps de manière à respecter les rythmes de l'enfant : le milieu de matinée (niveau de vigilance optimum) est plutôt favorable aux activités de prise de risque, à la découverte d'une nouvelle situation ; la fin de matinée est propice aux activités plus calmes (rondes et jeux chantés, jeux déjà connus…) ; le début d'après-midi n'est pas un moment très favorable ; la deuxième partie de l'après-midi convient, pour les plus grands, à toutes les activités qui ne comportent pas de prises de risque excessives.

Chaque fois que c'est possible, il est judicieux de pratiquer des activités physiques en extérieur pour éprouver d'autres sensations, prendre d'autres repères.

Seule une programmation ordonnée des activités tout au long de la scolarité à l'école maternelle permet de faire des activités corporelles une véritable éducation. Elle doit prendre le plus grand soin d'adapter les situations didactiques à l'âge et au développement des enfants, en créant la dynamique qui leur permet d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire. Elle doit

contrôler que chacune des actions motrices élémentaires sera bien sollicitée. Elle doit varier les activités physiques et les situations dans lesquelles ces actions peuvent être mises en œuvre et faire découvrir, de manière ordonnée, les différents milieux, les différents matériels, les différents jeux qui permettent à l'enfant de se familiariser avec les multiples facettes de l'univers et des activités humaines qui l'entourent.

L'ACTIVITÉ PHYSIQUE DES TOUT-PETITS

Les premières actions du jeune enfant sont réalisées « pour le plaisir », et sont liées aux sensations et aux émotions ressenties. Il s'agit donc de le laisser jouer, c'est-à-dire éprouver son pouvoir sur le monde et les objets qui l'entourent.

Progressivement, en fonction de l'effet produit, le tout-petit ajoute une intention qui précise cette action et, finalement, l'organise et la construit de façon plus affinée et mieux adaptée au milieu.

Les situations qui sont proposées doivent permettre :

– des actions de déplacement (locomotions), qui répondent bien au besoin qu'a le tout-petit de mieux connaître son corps, d'affirmer son équilibre à peine conquis. Ces actions sont menées dans des environnements familiers, puis de plus en plus étrangers. Les espaces d'évolution variés sont progressivement délimités, notamment pour des jeux de poursuite. Pour solliciter des actions spécifiques (marcher debout, à quatre pattes, courir, sauter, monter, descendre, rouler, ramper…), l'espace sera structuré à l'aide d'objets (blocs de mousse, bancs, gros tapis, plans inclinés, tunnels, mini-échelles…) incitant à l'action ou, au contraire, jouant le rôle d'obstacles. On peut aussi privilégier les actions de déplacement utilisant des engins à pousser, à rouler (chariots, tricycles, trottinettes…) ;
– des ajustements de plus en plus fins à toutes sortes d'objets et de matériels (cartons, cubes en mousse, balles, ballons…) que l'on peut manipuler, pousser, tirer, transporter, démolir, lancer ;

– des jeux de doigts, des déplacements et mouvements « dansés », des jeux d'expression, des imitations de personnages, d'animaux… qui sont autant de situations très riches pour les tout-petits. On aide l'enfant à structurer ses actions et ses déplacements en les soutenant par de la musique, des chansons, des comptines.

L'enseignant permet d'abord une exploration libre des espaces et du matériel proposés sans chercher au départ une trop grande complexité dans l'aménagement du milieu. En effet, l'espace d'investigation ne doit pas être trop vaste si l'on souhaite que des enfants de cet âge y trouvent aisément des repères. Pendant les activités, l'enseignant doit se situer au plus près du groupe d'enfants, au milieu d'eux si nécessaire, afin de pouvoir jouer pleinement son rôle d'incitateur, d'aide, de régulateur.

Il peut à l'occasion aider les enfants en difficulté passagère (assurer un équilibre vacillant en proposant l'appui de sa main, rassurer les timorés par des encouragements, suggérer un geste à faire…), sans toutefois anticiper sur les initiatives ou substituer des réponses toutes faites aux tâtonnements. La verbalisation par l'enseignant de ce qui est fait par les enfants joue un rôle important dans la compréhension de leurs actions.

Les réponses sont d'abord recherchées de manière individuelle, en laissant du temps pour explorer, ressentir, trouver de nouvelles façons de faire, imiter un autre enfant (l'imitation est à cet âge une façon d'entrer en communication). Peu à peu des interactions entre enfants se mettent en place, permettant à chacun de trouver sa place à l'intérieur d'un groupe et de commencer à participer à une action commune.

AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN D'ÉCOLE MATERNELLE

La plupart des compétences relatives aux activités corporelles sont étroitement liées aux situations dans lesquelles elles se construisent, et s'expriment en termes de niveau à atteindre. Ces compétences sont de nature identique dans les trois cycles, mais se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. La liste des compétences spécifiques à atteindre en fin de maternelle est présentée ci-dessous avec, dans certaines activités, des exemples concrets. Les documents d'application donnent une description plus complète de ces compétences, illustrées d'exemples de niveaux à atteindre sur un plus grand nombre d'activités physiques, ainsi que des commentaires.

D'autres compétences, plus transversales, sont présentées dans une deuxième partie.

Compétences spécifiques liées aux différentes activités

Les différentes activités physiques font vivre aux enfants de l'école maternelle des « expériences corporelles » particulières. Les intentions poursuivies, les sensations et les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont rencontrées (incertitude ou non, interaction des autres ou non). Il ne s'agit pas de proposer une copie des pratiques sportives « de club », connues par les enfants (par la famille, l'environnement social, les médias…), mais de traiter ces activités pour qu'elles soient adaptées aux enfants de cet âge, et d'en construire le sens avec eux : par exemple, faire des activités athlétiques, c'est courir, sauter, lancer, en faisant des efforts pour essayer de battre son propre record…

Par la pratique de ces activités physiques variées, les enfants peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, significatives de ces expériences corporelles, élaborant ainsi un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires.

Parce qu'elles sont complémentaires, chacune de ces quatre compétences doit être vécue par l'enfant chaque année, dans des modules de différentes activités, sur plusieurs séances (cinq à six au minimum). Au cours d'une semaine, et pendant au moins un

Suite ▶

demi-trimestre, deux ou trois compétences spécifiques peuvent être programmées à travers des activités différentes, par exemple :

– lundi : réaliser une action que l'on peut mesurer (activités athlétiques),
– mardi : adapter ses déplacements à différents types d'environnements (activités gymniques),
– jeudi : adapter ses déplacements à différents types d'environnements (activités de pilotage : bicyclettes, trottinettes…),
– vendredi : réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive (rondes et jeux dansés).

Un exemple plus complet de programmation est présenté dans le document d'application. Les compétences sont illustrées, pour quelques activités, dans des fiches d'accompagnement.

Réaliser une action que l'on peut mesurer

Être capable de :

– courir, sauter, lancer de différentes façons (par exemple : courir vite, sauter loin avec ou sans élan),
– courir, sauter, lancer dans des espaces et avec des matériels variés (par exemple : lancer loin différents objets),
– courir, sauter, lancer pour « battre son record » (en temps, en distance).

Mise en œuvre :

– activités athlétiques.

Exemples de compétences à atteindre en fin de maternelle : *activités athlétiques :*

– courir vite en ligne droite pendant quatre à cinq secondes,
– lancer loin un objet lesté, sans sortir de la zone d'élan,
– sauter le plus loin ou le plus haut possible, avec ou sans élan.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

Être capable de :

– se déplacer dans des formes d'actions inhabituelles remettant en cause l'équilibre (sauter, grimper, rouler, se balancer, se déplacer à quatre pattes, se renverser…),
– se déplacer (marcher, courir) dans des environnements proches, puis progressivement dans des environnements étrangers et incertains (cour, parc public, petit bois…),

– se déplacer avec ou sur des engins présentant un caractère d'instabilité (tricycles, trottinettes, vélos, rollers…),
– se déplacer dans ou sur des milieux instables (eau, neige, glace, sable…).

Mise en œuvre :

■ *Vers les activités gymniques*
– salles aménagées avec du gros matériel, des obstacles ; on peut s'y déplacer de manières différentes.

■ *Activités d'orientation*
– environnements proches et familiers (école),
– environnements semi-naturels et proches (parcs) ou plus lointains (bois, forêt…).

■ *Activités de roule et de glisse (pilotage)*
– chariots, tricycles, vélos, rollers, patins à glace, skis…

■ *Activités aquatiques (en piscine)*
Partout où ce sera possible, les activités de natation seront proposées aux enfants de grande section, sous la forme de modules d'apprentissage d'un minimum de dix séances.

■ *Activités d'escalade*
– modules et murs aménagés.

■ *Activités d'équitation*
– poneys.

Exemples de compétences à atteindre en fin d'école maternelle :

■ *Vers les activités gymniques*
– se déplacer d'un point à un autre de différentes façons (rouler, franchir, sauter…) en prenant des risques mesurés et en essayant d'arriver sur ses pieds.

■ *Activités d'orientation*
– dans un parc public, à vue de l'enseignant, par groupes de deux, retrouver les objets que l'on a déposés juste avant, au cours de la promenade de découverte faite avec l'enseignant.

■ *Activités de pilotage*
– bicyclette : rouler en ligne droite, accélérer, ralentir, faire un virage, monter et descendre une petite pente, s'arrêter sur une zone de quatre mètres.

Suite ▶

■ *Activités aquatiques*

– se déplacer sur quelques mètres, en grand bain, par l'action des bras et des jambes, avec ou sans support (frite ou planche).

■ Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement

Être capable de :

– s'opposer individuellement à un adversaire dans un jeu de lutte : tirer, pousser, saisir, tomber avec, immobiliser…,
– coopérer avec des partenaires et s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif : transporter, lancer (des objets, des balles), courir pour attraper, pour se sauver.

Mise en œuvre :

– avec les grands surtout : jeux d'opposition duelle (jeux de lutte),
– avec les petits : jeux collectifs (y compris les jeux de tradition avec ou sans ballons) : jeux de poursuite, jeux de transport d'objets, activités de lancers de balles et ballons sur des cibles-buts et à des distances variées,
– avec les moyens et les grands : ces mêmes jeux et activités sont menés dans des espaces délimités, avec des rôles différents à jouer.

Exemples de compétences à atteindre en fin d'école maternelle :

■ *Jeux de lutte*

– s'investir dans une activité de corps à corps pour priver l'adversaire de sa liberté d'action.

■ *Jeux collectifs*

– avec son équipe, transporter en courant des objets d'un point à un autre sans se faire toucher par un enfant défenseur.

■ Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

Être capable de :

– exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états,
– communiquer aux autres des sentiments ou des émotions,
– s'exprimer de façon libre ou en suivant un rythme simple, musical ou non, avec ou sans matériel.

Mise en œuvre :
– à tous les âges : danse, mime, rondes et jeux dansés, manipulation de petit matériel (vers la gymnastique rythmique, avec des rubans, des foulards, des cerceaux),
– avec les grands : activités gymniques (dans leur aspect artistique), activités de cirque.

Exemples de compétences à atteindre en fin de maternelle :

■ *Rondes et jeux dansés*
– danser (se déplacer, faire les gestes) en concordance avec la musique, le chant, et les autres enfants.

■ *Danse*
– construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrase répétée et apprise par mémorisation corporelle des élans, vitesses, directions.

Compétences transversales et connaissances

Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Elles impliquent le désir de connaître, l'envie d'agir dans un espace et un temps structurés. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale.

C'est par une pédagogie adaptée que les élèves apprennent à mieux apprécier leurs possibilités, à mieux connaître les autres enfants, à accepter puis contrôler leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en œuvre des règles, des codes. Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque enfant de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de regarder comment les autres agissent, de pouvoir se faire aider par une parade ou un conseil.

C'est donc à travers les différentes activités physiques, lors des séances vécues avec la classe, que les enfants vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, contrôler ses émotions), faire un projet d'action (à court terme), identifier et apprécier les effets de l'activité

Suite ▶

(prendre des indices simples, prendre des repères dans l'espace et le temps, constater ses progrès), se conduire dans le groupe en fonction de règles (participer à des actions collectives, comprendre des règles, écouter et respecter les autres, coopérer).

En construisant les compétences, dans la pratique des différentes activités, les enfants acquièrent des connaissances variées. Ce sont des connaissances sur soi, des savoirs pratiques portant sur la manière de réaliser différentes actions, sur les façons de se conduire dans le groupe classe. Ce sont aussi des connaissances sur les activités elles-mêmes, sur les instruments utilisés, sur les règles qu'elles impliquent.

Les compétences transversales et les connaissances peuvent être abordées dans toutes les activités physiques. Elles sont présentées et détaillées plus précisément dans le document d'application, avec des exemples de mise en œuvre dans certaines activités.

IV

DÉCOUVRIR LE MONDE

OBJECTIFS

À l'école maternelle, l'enfant prend conscience que son expérience immédiate n'épuise pas le champ auquel s'applique sa curiosité. Il découvre la richesse du monde qui l'entoure, les objets comme les êtres vivants.

En jouant, en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements, l'enfant se constitue un premier capital de connaissances. Il manipule, il observe, il cherche comment utiliser un objet, un instrument. Il s'interroge. Il identifie des réalités, les représente et les nomme. Il distingue les qualités des objets ou des collections d'objets qu'il compare, classe, range, dénombre. Il apprend à conduire ses actions, à en prévoir les résultats, à anticiper les événements et à les expliquer. Il raconte ses expériences, verbalise ses actions, écoute l'enseignant lorsqu'il les commente et dialogue avec lui à leur propos. Il obtient les premières réponses aux nombreuses questions qu'il se pose et devient peu à peu capable de formuler des interrogations plus rationnelles. Il commence ainsi à se confronter aux contraintes de la pensée logique, apprend à utiliser des repères spatiaux et temporels pour structurer ses observations et son expérience, constate qu'on peut relier la cause et l'effet. L'enseignant lui montre qu'il est possible de décentrer son point de vue et il l'aide à se forger un début de pensée rationnelle.

L'école maternelle suscite ainsi toutes les occasions d'une découverte active du monde et en sollicite des représentations. L'enrichissement des connaissances s'appuie sur des expériences vécues mais passe aussi par la découverte de documents (imprimés ou numérisés) grâce à la médiation de l'adulte qui lit, explique, commente les textes comme les images ou les schémas. Dès son plus jeune âge, l'enfant est mis en présence d'un grand nombre d'images, analogiques ou numériques, fixes (photographies, affiches, albums…) ou animées (vidéo, télévision, cinéma…). D'abord sensible aux impressions qu'elles produisent, il apprend à les percevoir aussi comme des documents.

Il dessine, produit, utilise diverses représentations de ses expériences, ainsi que des désignations symboliques. Il éla-

bore des textes qui rendent compte de son activité (dictées à l'adulte). À mesure que ses représentations s'affinent, il utilise un lexique plus précis et acquiert une syntaxe plus complexe mieux adaptée à la description des relations spatiales, temporelles, de causalité, et au cheminement du raisonnement.

Ainsi, l'enfant apprend à se représenter le monde et à construire des connaissances. Comme dans les autres cycles de l'école, la démarche s'articule autour d'un questionnement guidé par le maître et conduit à des investigations menées par les élèves.

Issue d'un questionnement provenant le plus souvent de l'activité des enfants, l'investigation menée en maternelle n'est pas conduite uniquement pour elle-même : elle débouche sur des savoir-faire et des connaissances. Même très élémentaires, ces derniers constituent un progrès important pour l'élève.

PROGRAMME

C'est à l'occasion d'activités globales et, bien entendu, non disciplinaires que l'enseignant guide les enfants dans l'exploration des thèmes décrits ci-dessous. Les rubriques ont été sériées dans le seul but de faciliter la lecture.

■ DÉCOUVERTE SENSORIELLE ■

Pour qu'il puisse établir des connaissances, il importe d'abord de guider l'enfant vers une toute première analyse de son environnement fondée sur la mise en ordre des perceptions qu'il en reçoit. C'est par l'usage de ses sens que l'enfant reconnaît les objets et les événements qu'il perçoit. L'aider à mieux découvrir le monde, c'est donc enrichir et développer ses aptitudes sensorielles, lui permettre de s'en servir pour distinguer des réalités différentes, les classer ou les ordonner, les décrire grâce au langage. Dans cette perspective, on lui propose des situations mettant en jeu :

– l'exploration des qualités tactiles : rugueux, lisse, doux, piquant, chaud, froid, etc.,

– l'exploration tactile des formes et des surfaces, y compris en fermant les yeux,
– l'exploration des caractéristiques gustatives et olfactives : textures, odeurs, saveurs, etc.,
– la reconnaissance des éléments du monde sonore, leur reproduction,
– l'exploration des caractéristiques visuelles des objets : couleurs, intensités, oppositions brillant/terne, clair/sombre.

L'observation des effets de la lumière (jeux de lumière et d'ombres, de miroirs), la déformation de la vision avec des instruments d'optique simples (loupes, lunettes, verres de couleur, tubes…) permettent à l'enfant de percevoir autrement les objets qui l'entourent.

EXPLORATION DU MONDE DE LA MATIÈRE

Une première appréhension intuitive du concept de matière peut être sous-tendue par la distinction entre les objets et les substances dont ils sont constitués, elles-mêmes caractérisées par leurs propriétés.

En agissant sur la matière, l'enfant élabore des représentations. Il peut ainsi s'exercer à modeler, tailler, couper, morceler, mélanger, assembler, fixer, transporter, transvaser, transformer en agissant sur des matériaux nombreux et variés.

Grâce à ces actions, il complète son expérience du monde en découvrant quelques propriétés de matières usuelles comme le bois, la terre, la pierre, le sable, le papier, le carton, le tissu… Il repère des réalités moins visibles comme le vent et ainsi prend conscience de l'existence de l'air.

En rapprochant l'eau du robinet, la pluie, la neige, la glace, il élabore un premier niveau, très modeste, d'abstraction et comprend que ces diverses réalités renvoient à une même substance : l'eau. Il compare des mélanges : sirops, peintures.

Cette exploration conduit à des dialogues avec l'enseignant qui permettent de repérer, classer, sérier, désigner les matières, les objets et leurs qualités.

DÉCOUVRIR LE MONDE VIVANT

Les différents aspects de la découverte du vivant ne peuvent être abordés qu'à partir de mises en situation et d'observation du réel qui répondent à la curiosité des enfants. En maternelle, l'important est qu'ils repèrent et nomment ce qu'ils observent. L'essentiel est de prendre conscience de la diversité du monde vivant et des différents milieux tout en identifiant quelques-unes des caractéristiques communes aux végétaux, aux animaux et à l'enfant lui-même.

Observation des caractéristiques du vivant

Les jeunes enfants ont des rapports privilégiés avec les animaux. Ainsi, ils découvrent rapidement certaines caractéristiques de la vie : un animal naît, grandit, se reproduit et meurt.

L'observation et la description de la nature, associées à la désignation des plantes et des animaux, sont l'occasion d'aborder les grandes fonctions du vivant : croissance, nutrition, reproduction, locomotion (pour les animaux).

L'organisation, l'entretien et l'observation d'élevages et de cultures constituent un support privilégié de verbalisation et de dialogue, y compris pour les plus jeunes et les plus timides. L'enregistrement écrit des observations (dictée à l'adulte) donne les moyens de mémoriser des connaissances, de structurer les relations spatiales et temporelles, de rendre compte de liens de causalité. Toutes ces expériences sont le support de débats, de tentatives de représentations (par le dessin, la photographie), elles-mêmes à nouveau objets de discussion. C'est au cours de ces échanges avec l'adulte que se construisent un questionnement ordonné, des représentations claires et, finalement, des connaissances.

Découverte de différents milieux, sensibilisation aux problèmes de l'environnement

Ce n'est que lorsque le milieu proche a été exploré et reconnu qu'il devient possible d'aller à la rencontre de réalités plus complexes. On conduira donc les enfants de la découverte et l'observation de l'environnement proche (la classe,

l'école, le quartier…) à celles d'espaces moins familiers (espaces verts, terrains vagues, forêt, étangs, haies, parcs animaliers, campagne, mer, montagne, ville…). La caractérisation de ces différents lieux par leur position (en particulier leur altitude) est possible avec les plus grands. L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts…) suppose le même cheminement.

Pour les plus grands, une première approche du paysage comme milieu marqué par l'activité humaine devient possible. On peut comparer, à l'occasion d'une promenade, les paysages rencontrés et leurs représentions photographiques.

Toutes ces situations sont l'occasion d'une initiation concrète à une attitude responsable : respect des lieux, de la vie, entretien des plantations et du jardin scolaire, soins aux animaux, impact de certains comportements sur l'environnement de la classe (lutte contre le gaspillage, tri des déchets pour recyclage, repérage des nuisances). Elles constituent des situations de questionnement sur le monde et sont autant d'occasions de recherche d'informations (grâce à la médiation du maître) dans des documents photographiques imprimés ou numérisés, dans des documentaires, sur des sites de la toile.

Découverte du corps et sensibilisation aux problèmes d'hygiène et de santé

La découverte de son corps dans sa globalité et dans ses différentes parties, leur désignation sont source d'intérêt pour le jeune enfant. Chaque jour et de manière très concrète, dans le respect des habitudes culturelles de chacun, on apprend à satisfaire aux règles élémentaires d'hygiène :

– du corps : lavage des mains,
– des locaux : remise en ordre, maintien de la propreté,
– de l'alimentation : régularité des repas, composition des menus.

Une information sur l'enfance maltraitée est effectuée chaque année. Une sensibilisation aux questions d'hygiène et de santé permet aux enfants de comprendre la nécessité de respecter l'intimité de chacun, l'intégrité de son corps et de celui des autres.

DÉCOUVRIR LE MONDE DES OBJETS, ÉDUCATION À LA SÉCURITÉ

Les actions sur les objets guidées par le maître ne se réduisent pas à des activités purement manuelles. Elles sollicitent la réflexion de l'enfant et le conduisent à une première appréhension de ce que sont un système et les éléments qui le composent.

L'utilisation d'objets techniques variés dans des situations fonctionnelles (vie de l'école, alimentation et cuisine, communication, jeux…) conduit d'abord à la découverte de leurs usages et au développement de l'habileté de l'utilisateur. Ces situations permettent aussi de tenter de répondre à des questions simples : à quoi servent ces objets ? comment les utiliser ? d'où viennent-ils ? Quelquefois, l'enfant ne peut que mimer ce qu'il ne parvient pas encore à dire. L'enseignant le conduit à préciser ses gestes, à trouver les mots qui les accompagnent, à dire enfin ou à représenter ce qu'il a compris.

L'ambition de ces activités est limitée. L'enfant prend conscience de l'usage de l'objet, de ses différentes parties. Il constate qu'il fonctionne ou non (une analyse méthodique du fonctionnement et des principales pannes est réservée à l'école élémentaire).

La fabrication d'objets contribue tout aussi fortement à cette première découverte du monde technique. La séquence préparée par l'enseignant permet d'articuler projet de réalisation, choix des outils et des matériaux adaptés au projet, actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner…), organisation de l'atelier de fabrication.

On peut ainsi explorer :

– des montages et des démontages (jeux de construction, maquettes…),
– des appareils alimentés par des piles comme lampes de poche, jouets, magnétophones, etc. (pour d'évidentes raisons de sécurité, on prend soin de montrer aux enfants comment les distinguer de ceux qui sont alimentés par le secteur),
– des objets programmables.

La prise de conscience des risques occupe une place importante dans ce domaine d'activités :
– risques de la rue ou de la route (piétons et véhicules),
– risques de l'environnement familier proche (objets dangereux et produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs).

REPÉRAGES DANS L'ESPACE

Se repérer dans différents espaces, s'y déplacer avec ou sans contraintes, représenter des objets localisés, coder un déplacement, utiliser les marques spatiales du langage sont des compétences qui s'acquièrent tout au long de l'école maternelle. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à se situer dans l'espace ordinaire. Se retrouver dans un texte, dans un document, organiser les objets d'une collection pour en maîtriser la quantité, s'assurer qu'aucun n'a été enlevé ou ajouté ou que tous ont été comptés sont autant de savoir-faire qui doivent être construits…

Les situations proposées, les problèmes à résoudre doivent, en particulier, donner à l'enfant la possibilité d'échapper à l'usage exclusif de son propre point de vue et le conduire à pouvoir adopter celui d'autrui. Ce n'est que lorsqu'il est particulièrement à l'aise dans la structuration du monde qui l'entoure et qu'il commence à pouvoir l'expliciter verbalement qu'il lui devient possible de prendre vraiment conscience de la relativité de sa position. Toutefois, il est rare que cela soit achevé dans le temps de l'école maternelle.

Pour le jeune enfant, la possibilité de situer des objets dans l'espace commence par la construction de l'image orientée de son propre corps. Il organise l'univers dans lequel il évolue en distinguant ce qui est devant ou derrière lui, ce qui est au-dessus ou au-dessous de lui, plus difficilement ce qui est à sa droite ou à sa gauche. Il complète ces repérages en opposant ce qui est loin à ce qui est près et en introduisant des descriptions dynamiques pour caractériser ce qui se rapproche de lui ou au contraire s'en éloigne, pour signifier qu'il a atteint le lieu vers lequel il se déplaçait ou qu'il a quitté celui dont il vient… La construction de l'espace propre suppose une mani-

pulation aisée du langage qui permet d'y situer les objets et les personnes ainsi que leurs déplacements (voir « Le langage au cœur des apprentissages »).

La représentation des relations spatiales reste difficile tout au long de l'école maternelle. Elle suppose en effet que l'enfant accepte une autre contrainte, celle de l'orientation de l'espace graphique. Les maquettes sont une étape importante qui précède le dessin. Il convient de multiplier les occasions de jouer avec des représentations (en se souvenant que la production d'une représentation est, dans ce cas, plus aisée que sa lecture) sans pour autant exiger des résultats pérennes.

Les activités mettant en jeu l'espace à l'école maternelle concernent également l'approche du sculpteur ou du plasticien (représentation des volumes et de leurs positions, installations), celle du peintre (représentation de la profondeur par la taille relative des objets, par l'usage des contrastes de couleur…), celle du photographe (cadrage), celle de l'écrivain (description d'espaces réalistes ou imaginaires). Elles sont autant de registres qui peuvent être explorés en liaison avec les domaines d'activités correspondants. Il en est de même pour la découverte, essentiellement par le biais de la littérature de jeunesse, de territoires lointains et inconnus.

LE TEMPS QUI PASSE

Le temps du tout-petit est un temps cyclique, caractérisé par le retour régulier d'événements attendus, et l'on sait qu'une rupture dans ces rythmes perturbe immédiatement le jeune enfant. À l'école maternelle, il apprend à maîtriser les cycles de la vie quotidienne en les anticipant ou, au contraire, en se les remémorant. Il apprend les mots qui les désignent et qui peuvent être différents de ceux qu'on utilise dans son milieu familial. Progressivement, il sépare les événements des moments où ils se produisent et parvient à ordonner des activités très différentes les unes des autres, en fonction du moment où elles ont eu lieu.

Cette organisation temporelle de son activité se structure à partir du temps propre, celui de son énonciation, qui pose le

« maintenant » et distingue par rapport à cette origine « l'avant » et « l'après » (voir, dans *Le langage au cœur des apprentissages*, pages 68-69). Le présent prend de la consistance lorsqu'il peut devenir un « aujourd'hui » qui permet de distinguer « hier » de « demain ». L'enfant entre par là dans une première appréciation des durées sociales conçues d'abord comme ce qui sépare deux événements attendus (« le jour » est ce qui sépare deux moments où il faut aller dormir, « le matin » ce qui va du lever au déjeuner, « l'après-midi » ce qui va du déjeuner à « l'heure des mamans »…). Progressivement, l'enseignant lui permet d'installer ces moments dans les jalons chronologiques du temps social (succession des moments de la journée, succession des jours de la semaine ou du mois, succession des mois de l'année). Il conduit l'enfant à relier entre eux les différents systèmes de repérage : moments de la journée et heures (une horloge permet, même avec les tout-petits, d'objectiver les durées et les repères sans cesse utilisés par l'adulte), jours de la semaine et alternance des activités scolaires (le calendrier joue ici le même rôle que l'horloge), mois et saisons, mois et vacances…

À l'occasion de chaque activité scolaire, il est important de bien marquer les scansions séparant deux moments identifiés, en les reliant aux systèmes d'organisation du temps propres à la communauté scolaire (emplois du temps, programmation) et à ceux qui sont en usage dans notre société (heure, date…). Il en est de même pour le temps qui passe. Chaque enfant doit progressivement pouvoir articuler son appréciation subjective des durées (long / court souvent référé à ennuyeux / agréable) avec des repères partageables par la collectivité (durées caractéristiques des rythmes scolaires : demi-matinée, récréation, sieste, lecture d'une histoire), puis durées mesurées par l'horloge.

On comprend l'importance de l'organisation régulière de l'emploi du temps et des rituels qui marquent les passages d'un moment à l'autre.

L'utilisation des instruments de repérage chronologique (calendriers) et de mesure des durées (sabliers, clepsydres, horloges…) est un moyen sûr pour conduire les enfants à une

meilleure appréciation du temps. Leur usage régulier (rituels) est nécessaire dès la première année d'école maternelle.

D'une manière générale, il est important de considérer que la structuration du temps et celle de l'espace sont indissociables. Une part importante du sentiment de la distance, par exemple, est liée à la représentation du temps nécessaire pour aller d'un point à un autre et suppose donc que la vitesse soit prise en compte. Pour l'enfant, ces phénomènes fonctionnent longtemps comme des obstacles à une appréhension claire des réalités. Ils font partie des représentations spontanées qui doivent être questionnées en attendant d'être élucidées.

À l'école maternelle, la structuration progressive de la temporalité doit être nourrie par le récit d'événements du passé (ou par le témoignage), mais aussi par la découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine). Les enfants ont encore de grandes difficultés à distinguer passé proche et passé lointain. L'essentiel reste, en l'occurrence, de leur offrir la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire. Ces éléments d'une culture transmise par la voix du maître, par le livre comme par les divers types de médias, seront organisés et structurés à l'école élémentaire.

DÉCOUVERTE DES FORMES ET DES GRANDEURS

Parmi les activités quotidiennes, nombreuses sont celles qui conduisent l'enfant à manipuler des objets de formes et de dimensions variées. L'examen de leurs caractéristiques permet très rapidement de se doter de catégories simples et, au début, dichotomiques permettant de les classer : petit / grand, lourd / léger, arrondi / pointu. En enrichissant les observations et en multipliant les comparaisons, l'enseignant amène les enfants à mieux distinguer divers types de critères (forme, taille, masse, contenance…) et à se livrer à des classements, des rangements. Par des jeux variés, on les conduit à élaborer des stratégies de dénomination ou de reconnaissance. Dès lors, on

peut construire ou fabriquer des objets en tenant compte de ces diverses propriétés. L'approche par le toucher (par exemple, avec les yeux bandés) complète l'approche visuelle.

Ces jeux peuvent conduire à :

– la différenciation et la classification d'objets selon leur forme, en particulier en tenant compte des caractéristiques de leur contour : droit, courbe, plat, arrondi, etc.,
– la reproduction d'assemblages de formes simples,
– la comparaison d'objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance.

Bien que la désignation de certaines formes soit introduite à cette occasion (en particulier : carré, triangle, rectangle, rond), l'objectif principal n'est pas l'apprentissage d'un vocabulaire mathématique.

APPROCHE DES QUANTITÉS ET DES NOMBRES

Le bébé déjà distingue des quantités. Toutefois, lorsque l'enfant commence à parler, même s'il utilise très tôt des noms de nombres, ces derniers ne sont pas nécessairement reliés à l'idée de quantité et l'activité de dénombrement peut rester longtemps difficile.

À l'école maternelle, l'enfant peut être confronté à des problèmes portant sur des quantités. Pour des tâches de comparaison, d'égalisation, de distribution, de partage, il fait appel à une estimation perceptive et globale (plus, moins, pareil, beaucoup, pas beaucoup), plus tard à la correspondance terme à terme ou à la quantification. Il faut cependant rester prudent, en particulier avec les plus jeunes, dans la mesure où l'apparence des collections domine encore sur la prise en compte des quantités.

Progressivement, dans les diverses occasions offertes par la vie de la classe, dans les jeux ou pour résoudre les problèmes posés par le maître, l'enfant élargit l'éventail des procédures de résolution en même temps qu'il s'approprie de nouveaux outils pour dénombrer les collections d'objets :

– reconnaissance du nombre d'objets dans de petites collections, par une perception instantanée (reconnaissance

directe de « trois », sans nécessairement compter « un, deux, trois »),
– comparaison de collections à des collections naturelles (par exemple, reconnaissance de « cinq » comme quantité qui correspond à celle des doigts de la main) ou à des collections repères (nombre de places autour de la table, constellations du dé…),
– dénombrement en utilisant la comptine parlée qui est progressivement fixée et complétée.

À l'école maternelle, il s'agit de donner du sens aux nombres par leur utilisation dans la résolution de problèmes articulés avec des jeux, des situations vécues, mimées ou racontées oralement. Ces problèmes sont choisis pour que les nombres y apparaissent comme des outils efficaces pour :
– comparer des quantités, les mémoriser,
– mémoriser et communiquer des informations sur les quantités, sous forme orale ou écrite, les écrits étant d'abord ceux produits par les élèves, puis les écritures chiffrées habituelles,
– réaliser une collection ayant autant, plus ou moins d'objets qu'une autre collection,
– comparer certaines dimensions des objets en utilisant un objet intermédiaire,
– repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets,
– hiérarchiser des séries en utilisant la comptine numérique.

À la fin de l'école maternelle, l'enfant est également confronté à des problèmes où les nombres peuvent être utilisés pour anticiper le résultat d'une action sur des quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) ou sur des positions (déplacements en avant ou en arrière). La résolution des problèmes rencontrés ne nécessite pas le recours au formalisme mathématique (+, -, =). Celui-ci sera introduit à l'école élémentaire.

Le plus souvent, à l'école maternelle, les nombres sont « dits ». Leur écriture est progressivement introduite à partir des propositions des enfants dans des activités de communication. Une première correspondance est établie entre désignations orales et écritures chiffrées, par exemple en utilisant une

file numérique ou un calendrier. Le nécessaire apprentissage de la suite des noms des nombres relève d'une mémorisation qui peut être aidée par le recours à des comptines chantées, mais il ne doit pas intervenir prématurément. Il faut garder à l'esprit qu'apprendre la suite orale des nombres n'est pas « apprendre à compter » et ne suffit pas pour dénombrer une quantité qui dépasse les possibilités de reconnaissance globale. La pratique du comptage nécessite, en effet, une mise en correspondance des mots (« un », « deux », « trois »…) avec les objets d'une collection, sans oubli d'aucun objet et sans compter plusieurs fois le même objet. Celle-ci ne devient possible et rigoureuse que très progressivement et suppose, en particulier, la prise de conscience du fait que le dernier mot prononcé permet d'évoquer la quantité tout entière (et pas seulement de désigner le dernier objet pointé).

L'ordre de grandeur des quantités qui interviennent dans les activités dépend à la fois des compétences travaillées et des problèmes posés. Si, dans des problèmes où, par exemple, il s'agit de déterminer le résultat d'un ajout d'objets à une collection, les quantités doivent rester modestes, dans d'autres cas (comparaison de collections, par exemple), elles peuvent être nettement plus importantes. Il appartient à l'enseignant de faire les choix appropriés aux objectifs visés.

DÉCOUVRIR LE MONDE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN D'ÉCOLE MATERNELLE

Compétences dans le domaine sensoriel

Être capable de :

– décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires (tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles),
– associer à des perceptions déterminées les organes des sens qui correspondent.

Compétences dans le domaine de la matière et des objets

Être capable de :

– reconnaître, classer, sérier, désigner des matières, des objets, leurs qualités et leurs usages,
– utiliser des appareils alimentés par des piles (lampe de poche, jouets, magnétophone…),
– utiliser des objets programmables.

En liaison avec l'éducation artistique, être capable de :

– choisir des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner…),
– réaliser des jeux de construction simples, construire des maquettes simples,
– utiliser des procédés empiriques pour faire fonctionner des mécanismes simples.

Compétences dans le domaine du vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé

Être capable de :

– retrouver l'ordre des étapes du développement d'un animal ou d'un végétal,
– reconstituer l'image du corps humain, d'un animal ou d'un végétal à partir d'éléments séparés,
– reconnaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction,
– repérer quelques caractéristiques des milieux,

Suite ▶

– connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps (lavage des mains…), des locaux (rangement, propreté), de l'alimentation (régularité des repas, composition des menus),
– prendre en compte les risques de la rue (piétons et véhicules) ainsi que ceux de l'environnement familier proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs),
– repérer une situation inhabituelle ou de danger, demander de l'aide, pour être secouru ou porter secours.

Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace

Être capable de :
– repérer des objets ou des déplacements dans l'espace par rapport à soi,
– décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés,
– décrire et représenter simplement l'environnement proche (classe, école, quartier…),
– décrire des espaces moins familiers (espace vert, terrain vague, forêt, étang, haie, parc animalier),
– suivre un parcours décrit oralement (pas à pas), décrire ou représenter un parcours simple,
– savoir reproduire l'organisation dans l'espace d'un ensemble limité d'objets (en les manipulant, en les représentant),
– s'intéresser à des espaces inconnus découverts par des documentaires.

Compétences dans le domaine de la structuration du temps

Être capable de :
– reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes, utiliser des repères relatifs aux rythmes de la journée, de la semaine et de l'année, situer des événements les uns par rapport aux autres (distinguer succession et simultanéité),
– pouvoir exprimer et comprendre les oppositions entre présent et passé, présent et futur en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques,
– comparer des événements en fonction de leur durée,

– exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.

Compétences relatives aux formes et aux grandeurs

Être capable de :

– différencier et classer des objets en fonction de caractéristiques liées à leur forme,
– reconnaître, classer et nommer des formes simples : carré, triangle, rond,
– reproduire un assemblage d'objets de formes simples à partir d'un modèle (puzzle, pavage, assemblage de solides),
– comparer, classer et ranger des objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance.

Compétences relatives aux quantités et aux nombres

– comparer des quantités en utilisant des procédures non numériques ou numériques,
– réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection (visible ou non, proche ou éloignée) en utilisant des procédures non numériques ou numériques, oralement ou avec l'aide de l'écrit,
– résoudre des problèmes portant sur les quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) en utilisant les nombres connus, sans recourir aux opérations usuelles,
– reconnaître globalement et exprimer de très petites quantités (de un à trois ou quatre),
– reconnaître globalement et exprimer des petites quantités organisées en configurations connues (doigts de la main, constellations du dé),
– connaître la comptine numérique orale au moins jusqu'à trente,
– dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus,
– associer le nom des nombres connus avec leur écriture chiffrée en se référant à une bande numérique.

Suite ▶

V

LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION

Le domaine « La sensibilité, l'imagination, la création » s'appuie sur deux ensembles de pratiques artistiques mettant en jeu des sollicitations sensorielles complémentaires : visuelles et tactiles pour « le regard et le geste », auditives et vocales pour « l'écoute et la voix ». Les domaines « Arts visuels » et « Éducation musicale » leur font suite à l'école élémentaire.

Le jeune enfant agit avec son corps et expérimente, en les vivant, les rapports sensibles qu'il entretient avec les choses et avec le monde. L'approche sensible est un moyen d'apprendre qui ne se distingue que progressivement de l'approche rationnelle, à mesure que l'enfant apprend à mieux différencier un sentiment, une impression, un argument. Les activités artistiques entretiennent de nombreux liens avec d'autres domaines d'apprentissage qu'elles permettent de compléter ou de prolonger. Elles ne sont pas seulement des moyens d'expression et de découverte. Elles ouvrent des voies pour s'approprier des connaissances.

À mesure qu'il maîtrise mieux ses gestes, sa voix et son corps, le choix de matériaux, quelques rudiments techniques, l'enfant découvre en lui de nouvelles possibilités d'observation, d'expression, d'imagination. Les apports de l'enseignant ménagent l'ouverture au dialogue, à la comparaison, permettent l'appropriation de savoir-faire et favorisent les projets.

L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. La rencontre avec les œuvres et les artistes nourrit la curiosité de l'enfant et sa capacité à s'émerveiller. Elle lui apporte des repères. L'enseignant l'encourage à exprimer ses réactions face aux productions. Il l'incite à trouver des liens entre les inventions, les solutions des créateurs et ses propres tentatives. Il se familiarise avec des œuvres qu'on lui fait découvrir dans des contextes différents. Il en perçoit des aspects divers et en distingue certaines particularités. Il acquiert ainsi un début de culture visuelle et musicale.

LE REGARD ET LE GESTE

OBJECTIFS

L'école maternelle installe et développe chez l'enfant une pratique créative à partir de situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à exercer sa capacité d'invention, à enrichir ses formes d'expression.

Dans les activités proposées, l'enfant explore et exerce différents langages plastiques (dessin, peinture, collage, fabrication d'objets et d'images…). Le plaisir de la découverte constitue quelquefois la seule motivation et conduit à la possibilité de tracer, de dessiner, de jouer avec des matières, d'en découvrir les caractéristiques et les qualités et d'en tirer parti. Les situations mises en place visent à faire acquérir des compétences fondamentales : ajuster ses gestes en fonction d'une intention, percevoir et reconnaître les effets plastiques obtenus, modifier et affiner son action. Ainsi l'enfant acquiert progressivement une palette de savoirs et de savoir-faire élaborée dans le va-et-vient dynamique entre jeu et effort, liberté et contrainte.

La constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes. Ces rencontres s'appuient sur le plaisir de la découverte de l'enfant, visent à nourrir sa curiosité et son regard, à développer son intérêt. Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue. Les repères culturels permettent d'aborder l'œuvre dans son contexte, apportent des connaissances sur l'œuvre, l'artiste et sa démarche.

Les moments d'échanges donnent l'occasion d'évoquer les procédés utilisés, de constater les effets produits, d'exprimer les sensations éprouvées. Ils permettent à l'enfant d'exercer sa faculté d'observer, d'enrichir son vocabulaire, de préciser sa démarche et d'écouter d'autres manières de faire et de voir.

PROGRAMME

Les activités sont développées dans quatre directions :

– le dessin, en tant qu'activité d'expression graphique qui associe le geste et sa trace sur un support,
– les compositions plastiques considérées comme des activités de fabrication d'objets et de manipulation de matériaux, en deux ou trois dimensions,
– les images, abordées à travers des activités de découverte et d'utilisation de documents de natures variées,
– les collections, conçues comme des activités de sélection et d'appropriation d'images et d'objets.

Dans la conduite de chacune de ces activités, l'expression orale joue un rôle essentiel. Par ailleurs, toutes ces activités participent déjà d'une éducation du regard.

LE DESSIN

L'école maternelle encourage les manifestations graphiques naturelles qui accompagnent chez l'enfant la construction de soi. Traces, empreintes, tracés et dessins spontanés témoignent de l'émergence de la fonction symbolique. S'il est souvent pour le jeune enfant une expression essentiellement gestuelle et un jeu moteur, le dessin a aussi une fonction de langage (voir *Le langage au cœur des apprentissages*, pages 77-79). Il est langage plastique : l'enfant peut jouer à créer ses propres codes.

Le dessin est une activité graphique à part entière. Il exerce le mouvement pour produire des traces et obtenir des formes qui, associées les unes aux autres, permettent de satisfaire des intentions : jouer avec des éléments, organiser une surface, figurer. L'enfant découvre et expérimente les divers outils et procédés du dessin et les met au service de son imagination.

Tracer, dessiner sont des activités à distinguer de l'écriture proprement dite qui renvoie au langage. Cependant, les compétences perceptives motrices et visuelles exercées dans le

cadre d'une démarche d'exploration graphique facilitent évidemment la maîtrise des tracés de l'écriture.

Pour les plus petits, les premiers gribouillages encouragés accompagnent la maturation de l'activité visuo-motrice. Ces tracés, accueillis par la parole de l'enseignant qui en fonde le pouvoir de communication en se gardant de toute interprétation touchant à la vie psychique de l'enfant, constituent un premier répertoire graphique qui s'enrichit très rapidement. L'adulte aide également l'enfant à dépasser les stéréotypes en favorisant les échanges et l'observation des diverses productions.

Les situations et activités proposées amènent l'enfant à :

– expérimenter divers outils, supports, médiums pour rechercher l'adaptation du geste aux contraintes matérielles ; ces expériences sont organisées comme des jeux et des investigations libres chez les plus jeunes,
– se constituer un réservoir de traces et de formes obtenues par les moyens les plus variés : dessin à main levée, dessin de réserve, frottage, empreintes, photocopie, encre, monotypes, logiciels de dessin, palette graphique, peinture, pastel, encre, feutres, crayons de couleur, fusain, etc.,
– exercer des choix motivés, matériels ou opératoires (celui d'un outil, d'une couleur ou d'un support pour les plus petits, celui d'un procédé technique, voire de l'association de plusieurs, pour les plus grands) en fonction d'une intention,
– organiser une composition plane constituée essentiellement d'éléments graphiques et à des fins expressives, dessiner pour inventer, dessiner pour imaginer des univers, des personnages, des histoires.

Le désir spontané de s'exprimer par des traces graphiques parfois combinées entre elles est fortement soutenu chez les plus jeunes. Dans l'organisation de la classe, ils trouvent les conditions temporelles, spatiales et matérielles adaptées à leurs expérimentations. Les propositions ouvertes de l'enseignant amènent progressivement l'enfant à exercer son imagination et enrichir son imaginaire.

Les ébauches sont conservées et servent parfois de supports ou de référents à des reprises, prolongements, enrichissements en vue de compositions plus élaborées.

Les élèves abordent le dessin dans des situations variées (au sol, sur table, sur plan incliné, en référence à une histoire, un objet, une émotion, en extérieur, dans la cour ou lors de sorties, etc.), constituant ainsi un ensemble de productions réunies, selon les cas, sous la forme d'un dossier, d'un cahier, d'un cédérom, ou d'un carnet de voyage.

LES COMPOSITIONS PLASTIQUES

Au-delà des réalisations graphiques, les élèves découvrent d'autres procédés techniques d'expression, de fabrication et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions : peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage, etc.

Ces procédés de recouvrement, d'agencement de masses et de matières, de fabrication d'objets et d'élaboration de volumes, entretiennent avec le dessin des liens étroits qui méritent également d'être explorés.

Ces activités permettent à l'enfant de :

– explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives de matériaux à étaler, à modeler, à tailler, à découper, à déchirer, à éparpiller (encre, peinture, barbotine, pâte colorée, papier, pâte à papier, pâte à sel, pâte à modeler, sable, terre, bois, pierre, métal, plastique, etc.),
– transformer des matériaux en ajustant progressivement son geste en fonction de leurs qualités physiques et plastiques,
– combiner des formes, des couleurs, des matières et des objets,
– découvrir et exploiter les éléments de son environnement quotidien pour leurs qualités plastiques,
– surmonter les obstacles rencontrés et en mémoriser l'expérience vécue, qu'elle soit délibérée ou fortuite,
– réaliser une composition en plan ou en volume, à partir d'une consigne, d'un désir d'expression, d'un projet de figuration, etc.

Pour les plus petits, les jeux d'exploration et de tâtonnements propices à l'étonnement et à l'émerveillement doivent être privilégiés. Il s'agit tout simplement d'éprouver le plaisir de faire, de voir et de se voir faire. Tout en veillant à préserver cette dimension, les situations d'apprentissage conçues par l'enseignant pour les plus grands placent peu à peu l'élève face à des difficultés adaptées, qu'il surmonte presque naturellement dans la dynamique de la manipulation. Il engendre des formes nouvelles qu'il organise en ensembles progressivement plus cohérents, plus maîtrisés.

L'OBSERVATION ET LA TRANSFORMATION DES IMAGES

Au moment où l'enfant est réceptif et motivé, il est important de lui donner à voir des images variées, d'arrêter son regard pour le temps de l'observation, de l'aider à préciser ce qu'il perçoit. Il doit trouver dans l'univers qui lui est offert des repères évocateurs (susceptibles de créer des émotions) et des supports culturels qui stimulent sa propre expression. L'univers des images qui l'entourent entre en résonance avec son propre monde d'images personnelles. Les explorations qu'il conduit lui donnent l'occasion de capitaliser ses expériences visuelles et d'exercer sa propre capacité à produire des images.

Les activités proposées abordent des connaissances propres aux images appréhendées selon leurs caractéristiques, leurs supports et leurs fonctions. Une grande diversité d'images est offerte et utilisée : les photographies liées à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images prélevées dans l'environnement, les dessins et les illustrations d'albums, les reproductions d'œuvres *(NDE : cf. liste d'œuvres, p. 184)*, les images documentaires, les fictions (images fixes ou animées), les différentes images de l'écran de l'ordinateur.

Progressivement, les élèves sont amenés à :

– retrouver la provenance de certaines images,
– utiliser un vocabulaire élémentaire de description d'une image,
– comparer diverses images,

– utiliser une image ou seulement une partie pour en réaliser une nouvelle.

Puisant dans la diversité renouvelée des images de la classe, l'enseignant accompagne l'enfant dans ses découvertes et sa compréhension du monde. Cette approche peut se développer dans une dimension narrative (les albums si souvent rencontrés permettent d'en explorer les multiples possibilités). Elle doit aussi se développer dans une dimension plastique qui donne à l'image sa puissance propre et son expressivité. Dans l'un et l'autre cas l'observation, la manipulation, la production sont sans cesse sollicitées.

LES COLLECTIONS ET LES MUSÉES

L'école doit donner à l'enfant l'occasion de se familiariser avec les images et les objets qui présentent une dimension affective, ou esthétique. Cette fréquentation s'appuie d'abord sur les motivations réelles de l'enfant pour conserver des images, des objets, les traces d'un événement, etc. L'enseignant lui fournit les supports et les moyens qui lui permettent de commencer une collection personnelle et de l'enrichir. Il l'encourage à exprimer ce qui motive son choix et son envie de conserver.

Une collection, un musée de classe peuvent être constitués à partir d'un projet ou en lien avec les moments exceptionnels de la vie de la classe. Cette collection est l'occasion de faire exister concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe. Ces œuvres qui sont données à voir et à comprendre permettent de faire les liens avec les réalisations des enfants. Elles ménagent l'ouverture à la diversité des expressions artistiques, des techniques, des formes, et aux cultures du monde.

Ces activités incitent l'enfant à :

– choisir une image ou un objet pour l'intérêt qu'il lui reconnaît,
– réunir ces images et ces objets de façon organisée dans un ensemble personnel ou collectif,
– les réutiliser dans le cadre d'un projet individuel ou d'un projet de classe.

Les albums d'« images à parler » peuvent être fabriqués avec les enfants. Ils sont des instruments essentiels de conservation et de mise en ordre d'images qui sont parcourus et commentés dans le cadre d'échanges en petits groupes ou lors de présentation à la classe.

Un coin de la classe peut accueillir ponctuellement une petite exposition. Un meuble peut être consacré à la collecte et à la conservation de quelques objets « précieux ». Des albums personnels (photographies, cartes postales, timbres, dessins spontanés…) se constituent parallèlement aux collections de classes. Des moments d'échanges, de discussion sont ménagés autour de ces collections lors de leur présentation ou de l'introduction d'un nouvel objet.

LES ACTIVITÉS DE CRÉATION ET LE LANGAGE ORAL

L'activité sensorielle s'appuie sur le langage qui aide à nommer les sensations et à établir progressivement des relations entre elles. Le langage oral qui accompagne l'action permet la mise en mots et l'objectivation de l'expérience.

L'enseignant aide l'enfant à préciser son expression, en engageant le dialogue et en multipliant les interactions. Il amène chaque enfant à :

– évoquer des faits, des sensations en relation avec l'expérience,
– présenter et parler de son dessin, de sa réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe,
– exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre, et écouter celles de l'autre.

Les activités de création offrent à l'élève des situations où s'associent les désirs de faire, voir, penser et dire.

LE REGARD ET LE GESTE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN D'ÉCOLE MATERNELLE

Être capable de :

- adapter son geste aux contraintes matérielles (outils, supports, matières),
- surmonter une difficulté rencontrée,
- tirer parti des ressources expressives d'un procédé et d'un matériau donnés,
- exercer des choix parmi des procédés et des matériaux déjà expérimentés,
- utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation,
- réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir d'expression,
- reconnaître des images d'origines et de natures différentes,
- identifier les principaux constituants d'un objet plastique (image, œuvre d'art, production d'élève…),
- établir des rapprochements entre deux objets plastiques (une production d'élève et une reproduction d'œuvre par exemple) sur le plan de la forme, de la couleur, du sens ou du procédé de réalisation,
- dire ce qu'on fait, ce qu'on voit, ce qu'on ressent, ce qu'on pense,
- agir en coopération dans une situation de production collective.

LA VOIX ET L'ÉCOUTE

OBJECTIFS

La voix et l'écoute participent à la fois des activités corporelles et du langage. Très tôt, elles apportent à l'enfant des moyens de communication et d'expression de soi. De plus, les capacités auditives et vocales gardent chez le jeune enfant un extrême plasticité. Aussi, à l'école maternelle, les activités d'éducation musicale visent-elles à constituer prioritairement la voix et l'écoute comme instruments de l'intelligence sensible.

Il s'agit d'abord de reconnaître les capacités de l'enfant face au monde sonore, de les préserver et de les enrichir. Il s'agit, dans le même temps, de nourrir et faire vivre son imaginaire musical personnel comme source de plaisir au travers de démarches d'appropriation, d'invention et de confrontation à la diversité des univers musicaux.

Les activités à mobiliser pour répondre à ces deux visées sont essentiellement corporelles. Elles impliquent en permanence l'audition, la voix, le mouvement et le geste.

Chaque séquence est organisée en faisant alterner l'écoute, la production imitative, les reprises, les transformations et les inventions. C'est dans ce cadre d'appropriation active que l'enfant, par ses découvertes successives, commence à s'approprier des univers musicaux diversifiés.

Ces activités apportent aussi une contribution forte à des apprentissages transversaux. La langue française ou les autres langues rencontrées dans l'école (voir *Le langage au cœur des apprentissages*, pages 76-77 et 86) offrent les matériaux de nombreux jeux vocaux dans lesquels le travail du rythme, de l'accentuation, de la prosodie, de l'articulation conduit à une première conscience de la complexité des caractéristiques sonores du langage. Mémoire auditive, formes variées d'attention, rapports vécus au temps et à l'espace sont toujours également présents au cœur des activités conduites. Enfin, par le chant, l'enfant éprouve concrètement son sentiment

d'appartenance au groupe, comprend les exigences d'une production commune et expérimente son autonomie par les rôles différenciés qu'il assume dans une organisation d'ensemble.

Les activités, pour la clarté de l'exposition, sont présentées sous trois rubriques : activités vocales, activités d'écoute, activités avec des instruments. Les activités dansées, bien qu'à la croisée de l'éducation artistique et de l'éducation corporelle, font traditionnellement l'objet d'une présentation dans le domaine "Agir et s'exprimer avec son corps".

PROGRAMME

■ ACTIVITÉS VOCALES ■

Acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons

Le répertoire est enrichi, année après année. Il comporte des chansons en français, en langue régionale ou en langue étrangère. Il est issu de la tradition orale enfantine mais fait aussi appel aux propositions d'auteurs contemporains.

L'enseignant privilégie les chants à phrases musicales courtes, à structure simple, d'étendue restreinte, évitant de trop grandes difficultés mélodiques et rythmiques. Jeux de doigts et jeux de nourrice sont abondamment utilisés avec les plus petits.

L'apprentissage et la mémorisation se font selon des procédures que précise le document d'application *(NDE : voir p. 158)*. Elles supposent un travail de reprise quotidien. L'enfant chante dans le cadre de séances dirigées, mais aussi pour le plaisir partagé, en accompagnement d'autres activités comme pour ponctuer le déroulement de la journée.

Jeux vocaux

Jouer avec sa voix permet de découvrir la richesse de ses possibilités et de construire les bases de la future voix

d'adulte parlée et chantée en évitant qu'elle ne se réduise trop rapidement à des usages courants et restreints. L'exploration ludique de la voix combinée à des jeux corporels en actualise toutes les possibilités expressives et est l'occasion de premières écoutes comparatives.

Ils peuvent porter sur :

– des bruits, cris, éléments sonores d'environnements de la vie quotidienne, qu'on imitera ou transformera,
– des éléments musicaux enregistrés, dont ceux utilisés dans les évolutions et jeux dansés,
– les matériaux parlés et chantés de poèmes, comptines, « formulettes », chansons issus de différentes cultures.

Un texte parlé, récité, chanté – poésie, chanson ou comptine – prend vie s'il est rythmé, si les mots, les phrases ont été explorés par des jeux sonores, des essais de respirations et des placements variés dans l'espace. Il se mémorise ainsi plus facilement, surtout en y ajoutant gestes et mimiques d'accompagnement.

Invention de chants et productions vocales

Il s'agit de nourrir par un travail de création des projets d'expression plus spécifiques, plus ambitieux (sonorisation d'albums, de bandes dessinées, de poèmes, activités dramatisées multiples…).

À l'école maternelle, la chorale reprend et amplifie dans le cadre de l'école le travail de chaque classe. Elle crée des interactions entre enfants d'âges différents et place chacun en situation de représentation. Ce sont autant de facteurs qui fortifient les capacités et le plaisir de chanter ensemble. C'est aussi l'occasion, pour les enseignants, de construire des projets collectifs avec, éventuellement, le concours de partenaires. Il conviendra toutefois de ne pas annuler ces bénéfices par la réunion d'un trop grand nombre d'élèves.

■ ACTIVITÉS D'ÉCOUTE ■

Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditives. Elles

concernent l'écoute intérieure comme l'imaginaire sonore. Elles posent également les bases des premières références culturelles.

La mise en œuvre pédagogique s'organise autour de deux pôles :

– les temps d'écoute répétés et intégrés à toute séance dirigée qui s'articule dans des alternances et combinaisons variées : écouter, chanter, jouer, reproduire, évoluer, inventer, etc. (ces divers moments, indispensables à toute progression des réalisations, doivent être mis en œuvre dans chaque séquence),
– les temps d'écoute correspondant à des événements plus émotionnels et esthétiques : écoute pour le plaisir et non précisément finalisée (suite du conte, retour au calme, ponctuation entre activités) ; écoute en concerts, rencontres, spectacles, découverte de musiques nouvelles.

Au travers de l'éventail de ces moments très régulièrement offerts, l'enfant mémorise des formes sonores, des segments particuliers, isole des sons, les compare, les reproduit, les identifie. Il commence par percevoir les contrastes forts, puis progressivement distingue des écarts moins marqués ; il découvre que les silences ont une valeur musicale. Ces divers éléments sont souvent repris pour être mémorisés.

Au travers des variantes de timbre et d'intensité d'abord, de durée et de hauteur ensuite, l'enfant apprend progressivement à caractériser ces éléments de base par la comparaison et, souvent, par l'imitation vocale ou gestuelle. Il acquiert avec ces notions vécues un lexique simple mais précis ou des formules imagées qui lui permettent de désigner, avec des qualificatifs de plus en plus nuancés, les caractéristiques d'un extrait. L'enseignant conduit la classe à effectuer des rapprochements, des comparaisons ; il justifie les reprises d'écoute, donne des explications brèves en réponse au questionnement de l'enfant.

En fin de scolarité maternelle, des activités de codage, parfois appuyées sur un répertoire de signes gestuels, prolongent certains moments d'écoute sélective.

Les activités d'écoute portent sur :

– l'écoute du monde sonore : l'enfant découvre des environnements sonores variés en situation ou enregistrés (« paysages sonores », bruitages) ; il s'essaie à localiser les sources sonores, fait des hypothèses sur leurs causes, sur les objets, les voix, les matériaux et les gestes qui peuvent les produire,
– l'écoute des productions de la classe ou d'autres classes : l'enfant est soit auditeur en direct, soit auditeur d'enregistrements (émissions vocales, textes dits et chantés, percussions corporelles, usage d'instruments et d'objets sonores),
– l'écoute d'extraits d'œuvres musicales d'origines les plus variées possible (époques, styles, genres, pays, cultures) *(NDE : voir p. 190)*,
– l'écoute, chaque fois que c'est possible, de musique vivante : musiciens invités à l'école, concerts, prestations d'élèves d'école élémentaire, de collège…

L'enseignant accueille d'abord toutes les réactions que l'enfant mobilise en situation d'écoute. Les premières sont des réactions corporelles rythmiques pendant l'audition, irrépressibles et indispensables chez les plus jeunes. Les déplacements et l'imitation (parlée, jouée ou chantée) sont ensuite utilisés comme manifestations et moyens d'une écoute sélective et analytique.

L'expression verbale spontanée, puis rapidement dialoguée avec le maître, fait prendre conscience de la diversité des impressions personnelles, mais aussi parallèlement de la prégnance de certains éléments, à terme repérés par tous.

Sans censure de ses réponses corporelles, guidé de façon répétée et progressive, l'enfant découvre ainsi les composantes rythmiques (pulsation, tempo, cellules courtes…) et apprend à les manier. Il repère des phrases musicales, les couplets et les refrains, certains des instruments utilisés. La réalisation de chorégraphies reste une activité doublement privilégiée : elle sollicite de façon corporellement intégrée les différents niveaux d'écoute, elle permet d'expérimenter en même temps les bases d'un langage corporel.

Tous ces éléments musicaux agis, vécus, repérés, identifiés et réincorporés peuvent, dès lors, mieux nourrir les activités

d'expression, de symbolisation et de création, tout comme les capacités à comprendre des univers musicaux nouveaux.

■ ACTIVITÉS AVEC DES INSTRUMENTS ■

Elles sont directement liées à l'évolution des possibilités gestuelles de l'enfant et, surtout, au plaisir de la découverte de sources sonores les plus variées. On peut orienter ces activités dans de multiples directions :

– recherche exploratoire des possibilités sonores d'objets variés et de percussions corporelles,
– expérimentation de gestes en vue de produire ou reproduire des sons, créer des séquences originales,
– utilisation comparée d'instruments simples en vue de la recherche d'effets particuliers, élaboration de « familles » d'instruments à partir des effets constatés,
– traduction en gestes instrumentaux de réactions corporelles spontanées, puis élaborées,
– reproduction et invention (notamment dans le domaine rythmique),
– combinaison progressive des percussions corporelles et instrumentales avec les comptines parlées, les jeux chantés, les évolutions et les chants.

Ces activités développent les capacités d'écoute et d'attention, apprennent à mieux maîtriser la pulsation, le rythme, les nuances, et enrichissent les possibilités d'interprétation et d'invention. L'enfant élargit ainsi ses réactions personnelles à l'écoute de musiques variées, et commence à tenir des rôles alternés dans une situation de groupe.

LA VOIX ET L'ÉCOUTE

COMPÉTENCES DEVANT ÊTRE ACQUISES EN FIN D'ÉCOLE MATERNELLE

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons,
- interpréter avec des variantes expressives un chant, une comptine, en petit groupe,
- jouer de sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance,
- marquer la pulsation corporellement ou à l'aide d'un objet sonore, jouer sur le tempo en situation d'imitation,
- repérer et reproduire des formules rythmiques simples corporellement ou avec des instruments,
- coordonner un texte parlé ou chanté et un accompagnement corporel ou instrumental,
- tenir sa place dans des activités collectives et intervenir très brièvement en soliste,
- écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions,
- utiliser quelques moyens graphiques simples pour représenter et coder le déroulement d'une phrase musicale,
- utiliser le corps et l'espace de façon variée et originale en fonction des caractéristiques temporelles et musicales des supports utilisés,
- faire des propositions lors des phases de création et d'invention, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

CIRCULAIRE

■ APPRENDRE À LIRE ■

À l'école maternelle, l'enfant a commencé à s'approprier le patrimoine de la langue française. En parlant et en découvrant le monde de l'écrit, il s'est chaque jour nourri de mots nouveaux. Par l'attention patiente de sa maîtresse ou de son maître, il a compris que ces mots se composaient de sons. Il a commencé aussi à saisir que, par des lettres que l'on voit et qui se répètent, on peut porter sur le papier la trace d'un son que l'on entend. Il a même commencé à dire le son en voyant le signe.

Guidé avec méthode, il s'est approché de la frontière de la lecture.

C'est sur cette lisière d'un savoir nouveau que l'élève arrive au cours préparatoire où, en quelques mois, il va vraiment apprendre à lire.

Apprendre à lire résulte de la découverte du principe alphabétique de notre langue. Les chercheurs, en France et l'étranger, en sont d'accord : **l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots conduisant à leur compréhension**.

L'identification des mots n'a rien à voir avec une devinette et son apprentissage se construit progressivement.

Il est nécessaire que l'élève identifie les sons de la langue française ainsi que la relation qui les relie aux lettres et groupes de lettres correspondants. Il comprendra alors que les lettres codent du son et non du sens. Il apprendra à assembler les lettres pour constituer des syllabes prononçables, puis des mots qu'il rapprochera de ceux dont il a déjà l'image auditive dans sa mémoire. La syllabe est un point d'appui essentiel : savoir segmenter la parole en unités, retrouver les syllabes qui constituent un énoncé sont des premiers pas vers la prise de conscience des sons élémentaires de la langue.

Au cours du CP, à l'oral et à l'écrit, un entraînement systématique à la relation entre lettres et sons doit donc être assuré

afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification. Pour cela, la copie et la dictée de syllabes puis de mots seront des exercices nécessaires : la conquête du code doit associer lecture et écriture.

Il est ensuite indispensable d'automatiser le plus vite possible l'identification des mots en amenant l'élève à mémoriser leur forme écrite et à se constituer un lexique orthographique mental. Ce précieux trésor de référence se constituera progressivement, par la rencontre fréquente des mots en lecture et en écriture.

L'automatisation de la reconnaissance des mots nécessite des exercices systématiques de liaison entre les lettres et les sons et ne saurait résulter d'une mise en mémoire de la photographie de la forme des mots qui caractérise les approches globales de la lecture : j'attends donc des maîtres qu'ils écartent résolument ces méthodes qui saturent la mémoire des élèves sans leur donner les moyens d'accéder de façon autonome à la lecture.

Déchiffrer les mots dans l'ordre constitue un savoir-faire indispensable, mais ne suffit pas : le but de la lecture est d'accéder au sens précis des mots, puis des phrases, puis des textes et non pas seulement au bruit des mots. Il est donc indispensable d'amener l'élève à maîtriser la langue de l'écrit, différente de celle qu'il entend et pratique à l'oral. Il lui faudra comprendre l'importance de l'orthographe des mots (orthographe d'usage, premiers éléments de l'orthographe grammaticale) ainsi que de l'organisation grammaticale de la phrase et des textes qui met en scène le sens.

Il devra passer rapidement d'une lecture mot par mot à la lecture de phrases et de textes. Par la familiarisation avec des livres adaptés à son âge, l'élève étendra sa culture et donnera plein sens à la lecture par laquelle il apprendra à accéder au savoir de manière autonome.

L'apprentissage de la lecture passe donc par des étapes et suppose de la méthode, de la rigueur, mais aussi du temps : ainsi, lire et écrire effectivement deux à trois heures par jour comme le recommandent les programmes, apprendre quotidiennement un ou deux mots nouveaux, seront d'un grand profit.

À la fin du CP, tous les élèves doivent avoir acquis les techniques du déchiffrage et les automatismes qui permettent la lecture autonome et le plaisir de lire. La généralisation de l'évaluation au début du CE1, que je viens de décider à la demande de nombreux maîtres, a pour objectif d'analyser les difficultés techniques qui persisteraient à ce niveau afin de mettre immédiatement en place des programmes personnalisés de réussite éducative : tous leurs bénéficiaires doivent être réellement lecteurs à la fin de l'année de CE1.

Apprendre la lecture à un enfant est l'affaire des maîtres et des maîtresses : je veux leur exprimer ici toute ma confiance. Pour remplir cette mission essentielle, ils ont droit à la meilleure formation. Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les formateurs des IUFM, sont donc les premiers responsables de la mise en œuvre de ce texte qui sera complété par des instructions plus détaillées : j'attends qu'ils apportent tout leur soutien aux jeunes enseignants, mais aussi à des enseignants plus expérimentés, pour que ces orientations se traduisent concrètement dans les classes. La formation initiale, comme la formation continue, devront consacrer aux apprentissages premiers de la lecture un temps significatif.

Ainsi, l'école se donnera tous les moyens pour que tous les élèves réussissent ces premiers pas décisifs dans le monde de la lecture. Pour atteindre ce but, les maîtres et les maîtresses méritent les meilleurs outils : je souhaite que les éditeurs de matériel pédagogique à destination des classes, ainsi que les gestionnaires des dispositifs de formation à distance, contribuent à cet effort de recentrage des apprentissages premiers de la lecture.

Les parents doivent faire confiance aux maîtres dans l'exercice de leur mission : il faut cependant qu'ils soient informés du projet pédagogique qui conduira leur enfant à l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire. Je recommande que tous soient régulièrement tenus au courant de la progression suivie et conseillés sur la nature du soutien qu'ils pourraient utilement apporter.

J'ai fait de l'égalité des chances la référence constante de mon action et je suis persuadé que l'égalité des chances, c'est

d'abord l'égalité des toutes premières chances. J'attends donc que cette instruction soit mise en œuvre sans délai.

L'enjeu est essentiel pour notre pays.

Je sais pouvoir compter sur l'engagement de chacun. Je remercie les maîtresses et les maîtres de ce qu'ils font et de ce qu'ils feront pour faire acquérir à tous nos élèves ce bagage indispensable qu'est la maîtrise de la lecture, au service de notre patrimoine commun le plus précieux : la langue française.

Gilles de Robien

ARRÊTÉS

Extrait de l'arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire

Article 1 : les programmes d'enseignement de l'école primaire sont fixés en annexe du présent arrêté [1].

Article 2 : les programmes de l'école primaire annexés au présent arrêté entrent en vigueur, à l'exception des dispositions concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales, selon le calendrier suivant :

– rentrée 2002 : première année du cycle des apprentissages premiers, première année du cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle), première année du cycle des approfondissements ;
– rentrée 2003 : deuxième année du cycle des apprentissages premiers, deuxième année du cycle des apprentissages fondamentaux (première année de l'école élémentaire), deuxième année du cycle des approfondissements ;
– rentrée 2004 : troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux, troisième année du cycle des approfondissements.

Article 3 : les programmes de langues vivantes étrangères ou régionales à l'école élémentaire annexés au présent arrêté seront appliqués à la date d'entrée en vigueur de cet enseignement fixée à l'article 8 de l'arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires [2]. Le programme transitoire de l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales au cycle des approfondissements sera précisé par un arrêté spécifique.

Article 4 : les dispositions de l'arrêté du 22 février 1995 fixant les programmes pour chaque cycle de l'école primaire sont abrogées au fur et à mesure de l'entrée en vigueur du présent arrêté conformément aux calendriers fixés aux articles 2 et 3 ci-dessus.

1. *NDE :* dans cet ouvrage, la partie annexe évoquée ici correspond aux pages 39 à 147.
2. Voir page suivante.

Extrait de l'arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires

Article 1 : la durée moyenne de la semaine scolaire des élèves à l'école maternelle et à l'école élémentaire est fixée à vingt-six heures. Les modifications d'horaires liées à l'aménagement de la semaine scolaire ne peuvent avoir pour effet de modifier ni l'équilibre entre les domaines disciplinaires, excepté dans les conditions particulières définies à l'article 3, ni la durée totale annuelle des horaires d'enseignement.

Article 2 : sous réserve des dispositions prévues aux articles 3, 4, 5 et 6, les horaires d'enseignement à l'école élémentaire sont répartis par domaines disciplinaires comme suit :

Horaires de l'école élémentaire (semaine de 26 heures)

Cycle des apprentissages fondamentaux

Domaines	Horaire minimum	Horaire maximum
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	0 h 30 (débat hebdomadaire)
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	3 h
Éducation physique et sportive	3 h	3 h

Activités quotidiennes (*)	Horaire minimum
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30

(*) : les activités quotidiennes de lecture et d'écriture sont mises en œuvre dans les différents domaines disciplinaires ; le temps qui leur est consacré s'inclut donc dans la répartition horaire définie pour ceux-ci.

Cycle des approfondissements

Domaines	Champs disciplinaires	Horaire minimum	Horaire maximum	Horaire du domaine
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale	3 h		3 h
	Arts visuels			
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

Domaines transversaux	Horaire
Maîtrise du langage et de la langue française	13 h réparties dans tous les champs disciplinaires dont 2 h quotidiennes pour des activités de lecture et d'écriture
Éducation civique	1 h répartie dans tous les champs disciplinaires 0 h 30 pour le débat hebdomadaire

Article 3 : la répartition des horaires par domaines disciplinaires sur plusieurs semaines et selon des rythmes différents est possible, sous réserve que l'on respecte

quotidiennement le temps des activités de lecture et d'écriture et que l'on puisse vérifier périodiquement que l'horaire global par domaine disciplinaire est assuré.

Article 4 : l'horaire moyen consacré aux récréations est de 15 minutes par demi-journée à l'école élémentaire. Cet horaire doit s'imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines disciplinaires. A l'école maternelle, le temps des récréations est compris entre 15 et 30 minutes par demi-journée.

Article 5 : l'enseignement de la langue régionale peut être dispensé selon différentes modalités d'organisation définies par arrêté ; ces modalités sont précisées dans le projet d'école qui est soumis à la validation de l'inspecteur d'académie. Quelle que soit l'organisation adoptée, les horaires des domaines disciplinaires doivent être respectés.

Article 6 : l'enseignement de la langue et de la culture d'origine quand il est prévu par des accords internationaux est dispensé dans le cadre de l'horaire selon un aménagement décidé par l'inspecteur d'académie, après consultation du conseil d'école.

Article 7 : les horaires des écoles élémentaires fixés à l'article 2 entrent en vigueur, à l'exception des dispositions concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales, selon le calendrier suivant :

- rentrée 2002 : première année du cycle des approfondissements ;
- rentrée 2003 : deuxième année du cycle des apprentissages fondamentaux (première année de l'école élémentaire), deuxième année du cycle des approfondissements ;
- rentrée 2004 : troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux, troisième année du cycle des approfondissements.

Article 8 : les dispositions prévues à l'article 2 du présent arrêté et relatives à l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales au cycle des apprentissages fondamentaux entreront en vigueur à partir de la rentrée 2005 en première année de ce cycle (grande section de l'école maternelle) puis, à compter de chaque rentrée scolaire suivante, dans les classes qui suivent.

Article 9 : les dispositions de l'arrêté du 22 février 1995 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires sont abrogées au fur et à mesure de l'entrée en vigueur du présent arrêté conformément au calendrier fixé à l'article 7 ci-dessus.

■ Extrait du décret n° 2005-1752 du 30 décembre 2005 : Scolarisation des élèves handicapés. Parcours de formation des élèves présentant un handicap

Titre I – Organisation de la scolarité des élèves présentant un handicap

Article 1 : Tout enfant ou adolescent présentant un handicap tel que défini à l'article L. 114 susvisé du code de l'action sociale et des familles est inscrit dans une école ou dans l'un des établissements mentionnés au premier alinéa de l'article L. 351-1 du code de l'éducation, conformément à l'article L. 112-1 susvisé du même code. Cette école ou cet établissement constitue son établissement scolaire de référence. Le parcours de formation de l'élève s'effectue en priorité en milieu scolaire ordinaire, dans son établissement scolaire de référence ou, le cas échéant, dans une autre école ou un autre des établissements scolaires visés au premier alinéa du présent article, où l'élève est inscrit si son projet personnalisé de scolarisation, mentionné à l'article 2 du présent décret, rend nécessaire le recours à un dispositif adapté.

L'élève reste inscrit dans son établissement scolaire de référence s'il est contraint d'interrompre momentanément sa scolarité en raison de son état de santé et de recevoir un enseignement à domicile, en ayant recours, si besoin, à des modalités aménagées d'enseignement à distance.

Il reste également inscrit dans son établissement scolaire de référence lorsqu'il est accueilli dans l'un des établissements mentionnés au 2° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles ou dans l'un des établissements mentionnés au livre 1er de la sixième partie du code de santé publique susvisé.

Sa scolarité peut alors s'effectuer, soit dans l'unité d'enseignement, définie à l'article 14 du présent décret, de l'établissement dans lequel il est accueilli, soit à temps partagés dans cette unité d'enseignement et dans son établissement scolaire de référence, soit à temps partagés dans cette unité d'enseignement et dans l'une des écoles ou l'un des établissements scolaires avec lesquels l'établissement d'accueil met en œuvre une coopération dans les conditions prévues par la convention mentionnée à l'article 15 du présent décret. Dans ce dernier cas, l'élève peut être inscrit dans cette école ou cet établissement scolaire. Dans tous les cas, les modalités de déroulement de sa scolarité sont précisées dans son projet personnalisé de scolarisation défini à l'article 2 du présent décret ou dans son projet d'accueil individualisé défini à l'article 6 du présent décret. Ce projet définit, le cas échéant, les conditions du retour de l'élève dans son établissement scolaire de référence. […]

Article 3 : L'équipe pluridisciplinaire, mentionnée à l'article L. 146-8 susvisé du code de l'action sociale et des familles, élabore le projet personnalisé de scolarisation, à la demande de l'élève handicapé majeur, ou de ses parents ou de son représentant légal, et après avoir pris connaissance de son ou de leur projet de formation, élément du projet de vie mentionné à l'article R. 146-28 du code de l'action sociale et des familles. […]

Article 6 : Lorsque les aménagements prévus pour la scolarité d'un élève, notamment en raison d'un trouble de santé invalidant, ne nécessitent pas le recours aux dispositions prévues aux articles 2, 3 et 4 du présent décret, un projet d'accueil individualisé est élaboré avec le concours du médecin de l'éducation nationale ou du médecin du service de protection maternelle et infantile, à la demande de la famille, ou en accord et avec la participation de celle-ci, par le directeur d'école ou le chef d'établissement. Si nécessaire, le projet d'accueil individualisé est révisé à la demande de la famille ou de l'équipe éducative de l'école ou de l'établissement scolaire concerné. Hormis les aménagements prévus dans le cadre du projet individualisé, la scolarité de l'élève se déroule dans les conditions ordinaires.

DOCUMENTS D'APPLICATION ET D'ACCOMPAGNEMENT

DOCUMENTS D'APPLICATION ET D'ACCOMPAGNEMENT DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE MATERNELLE

Les programmes pour l'école sont complétés par des documents d'application qui donnent des précisions utiles à leur mise en œuvre.

Des documents d'accompagnement complètent ce dispositif en proposant des éclairages et des pistes de mise en œuvre sur certains aspects des programmes.

On peut trouver ces documents sous forme de brochures dans les librairies du CNDP qui en est l'éditeur, des CRDP, des CDDP et des CLDP (centres national, régionaux, départementaux et locaux de documentation pédagogique). Ils sont en outre téléchargeables gratuitement sur le site du CNDP : www.cndp.fr.

Le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) commençant à l'école maternelle (en grande section), les documents destinés au cycle 2 figurent ci-dessous. Le document *Lire au CP* qui se réfère à la grande section est présenté pour information.

DOCUMENTS D'APPLICATION

- *Mathématiques*, cycle 2
- *Découvrir le monde (le vivant, la matière, les objets)*, cycle 2
- *Fiches connaissances*, cycle 2 et 3 (concernant la découverte du monde et les sciences expérimentales et la technologie)
- *La sensibilité, l'imagination, la création* (école maternelle) *et l'éducation artistique* (cycles 2 et 3)
- *Lire au CP*, cycle 2

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT

- *Pour une scolarisation réussie des tout-petits*
- *Enseigner les sciences à l'école*, cycles 1 et 2
- *Lire au CP*, cycle 2
- *Lire au CP* (2), cycle 2 : *Enseigner la lecture et prévenir les difficultés*
- *Le langage à l'école maternelle*
- *Mathématiques*, école primaire

LIRE AU CP

REPÉRER LES DIFFICULTÉS POUR MIEUX AGIR

Introduction

Apprendre à lire est difficile, c'est aussi un enjeu majeur pour l'enfant qui grandit ; cela exige du temps, des efforts. Comme la plupart des activités scolaires, la lecture fait appel à la fois à des capacités (attention, mémoire…), à des savoirs (connaissance des lettres…) et à des savoir-faire (déchiffrer ou chercher le sens d'un mot à partir de son contexte…) ; ces éléments s'articulent entre eux et il est bien souvent difficile de les dissocier lorsqu'on analyse la démarche ou l'activité d'un enfant. L'échec à une tâche donnée peut résulter ainsi de l'insuffisante maîtrise d'un ou plusieurs de ces savoirs ou de leur articulation.

Le CP est le temps fort de l'enseignement de la lecture, mais l'ensemble du cycle des apprentissages fondamentaux est concerné. Parmi les élèves qui ne parviennent pas à apprendre à lire durant le cycle des apprentissages fondamentaux, certains peuvent présenter des difficultés sensorielles (auditives ou visuelles) ou un trouble spécifique que l'école seule ne peut permettre de surmonter. Il est important, quand un doute apparaît, de s'adresser aux professionnels de la santé, et ce dès l'école maternelle, car l'intervention rééducative est d'autant plus efficace qu'elle est précoce.

D'autres élèves, un peu lents ou maîtrisant incomplètement les acquisitions visées par l'école maternelle, ne disposent pas de tous les outils qui permettent d'entrer dans des apprentissages structurés et systématiques. Ils peinent alors davantage pour accéder à la lecture et peuvent être identifiés « élèves en difficulté ». Il ne faut pas chercher à effacer ou à éviter les obstacles, mais aider pas à pas les élèves à les franchir pour

éviter que l'accumulation des difficultés ponctuelles, non prises en compte, n'aboutisse à une situation d'échec. Le rôle du maître est central.

Dans une première partie, le présent document donne des indications pédagogiques et méthodologiques visant à aider les maîtres à aménager l'organisation des activités pour mieux prendre en compte la diversité des acquis et des rythmes d'apprentissage des élèves.

Dans une seconde partie, il identifie, sous forme de questions simples, les obstacles à l'acquisition des compétences visées et propose des pistes de travail.

Ces pistes de travail s'appuient sur les programmes de l'école et sur les outils existants. Elles devraient constituer une aide pour les parents mais aussi pour les maîtres du cycle II qui, dans leur classe, sont les mieux à même d'analyser les démarches des élèves, de repérer leurs difficultés et d'apporter ainsi des réponses pédagogiques appropriées.

La diversité des méthodes et des activités dans l'approche de la lecture et de l'écriture constitue une richesse d'adaptation pédagogique, mais un meilleur repérage des compétences décisives autour desquelles doivent s'organiser les apprentissages reste nécessaire ; il faut aussi identifier les principaux obstacles que les élèves ont à franchir pour apprendre à lire.

PRÉVENIR LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Depuis plus de dix ans, l'organisation de l'école en cycles a pour objectif de favoriser la prise en compte des différences entre les élèves. Simultanément, elle impose aux maîtres de chaque cycle un travail en commun d'élaboration d'une programmation pour la durée du cycle. Cela pose un certain nombre de questions pédagogiques auxquelles il n'est pas toujours aisé de répondre.

Les éléments qui suivent identifient des attitudes à tenir, des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre au CP pour

prendre en compte les élèves tels qu'ils sont et les faire progresser vers des objectifs identiques pour tous en respectant les besoins divers.

S'INTÉRESSER À L'ACTIVITÉ INTELLECTUELLE DES ÉLÈVES

Les progrès dans l'apprentissage de la lecture dépendent à la fois de l'enseignement dispensé et du développement de chaque enfant, autrement dit des apprentissages qu'il a déjà réalisés. Il est donc normal d'observer des décalages entre les élèves au début du CP et au fil de l'année, mais l'école doit tout faire pour que ces différences initiales ne se transforment pas en échec pour les moins avancés d'entre eux.

À l'entrée au CP, certains élèves n'ont pas encore effectué toutes les acquisitions nécessaires à la réalisation des tâches de base. Des compétences élémentaires (tableau de la page 163), sur la base desquelles les compétences plus complexes se construisent, doivent être évaluées et, si nécessaire, exercées et consolidées sans attendre. Lors du travail collectif, les difficultés rencontrées par ces élèves sont souvent masquées par la réussite de la grande majorité de leurs camarades. C'est pourquoi il est important que les maîtres consacrent une part de leur temps à les observer lorsqu'ils réalisent individuellement les tâches demandées.

PRENDRE EN COMPTE LES DIFFÉRENCES DANS LA CONDUITE DE LA CLASSE

Face à ce qu'il est convenu d'appeler l'hétérogénéité de la classe, deux écueils sont à éviter :

– maintenir coûte que coûte un enseignement totalement identique pour tous en proposant des tâches qui submergent certains élèves, car elles excèdent leurs capacités actuelles de traitement et/ou requièrent des connaissances encore incomplètement acquises,

– attendre passivement un éventuel « effet de maturation », voire organiser une différenciation des activités dans laquelle les plus faibles seraient trop peu stimulés, en cherchant la réussite au prix d'une baisse des exigences.

Il est nécessaire, au contraire, d'associer les élèves les moins performants à toutes les activités du groupe classe, de continuer à les exposer aux mêmes textes, d'entreprendre avec eux les mêmes apprentissages que pour les autres. Mais, pour viser les mêmes objectifs, le maître doit pouvoir ajuster son intervention aux caractéristiques des élèves. Il dispose pour cela de plusieurs stratégies.

Intervenir avant les temps collectifs

Face aux difficultés, on a coutume de chercher des « remédiations », c'est-à-dire d'intervenir après avoir constaté une situation d'échec, de blocage. Cette modalité d'intervention n'est pas à écarter, mais elle ne saurait être exclusive.

Sans dénaturer les tâches, le maître peut, par une préparation spécifique portant sur ce qui pourrait poser problème, alléger la charge de travail de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective.

Reprendre ou poursuivre des enseignements engagés précédemment

Dans tous les cas, le maître ne doit pas hésiter à reprendre ou poursuivre certaines activités, même si la programmation de l'enseignement (qui est généralement adaptée au niveau moyen des élèves de la classe) ne les prévoit plus.

Recourir à des tâches déjà connues des élèves, notamment celles de grande section de maternelle, peut être particulièrement intéressant : d'une part, parce que ces tâches ont fait la preuve de leur efficacité pour la plupart des élèves ; d'autre part, parce que les élèves ont déjà eu l'occasion de les traiter, même imparfaitement. Connaissant les consignes et le but de ces activités, ils sont plus à même de s'y repérer et donc de mieux comprendre ce qu'on attend d'eux.

Conduire autrement les activités habituelles

Clarifier l'activité intellectuelle demandée

Des malentendus pédagogiques peuvent parfois s'établir entre maître et élèves sur la nature de l'activité intellectuelle sollicitée par une tâche.

Il importe donc de bien identifier avec les élèves ce sur quoi doit porter la réflexion ou la remémoration.

Mettre en place des stratégies pour aider les élèves à suivre le déroulement des tâches scolaires (leçons, exercices, travaux de groupe…)

• Prendre en compte, en donnant les consignes, le décalage entre le rythme des enfants et celui de l'adulte : les maîtres peuvent sous-estimer le temps nécessaire aux enfants. S'assurer de la compréhension des consignes et ne pas hésiter à reformuler les attentes pendant l'activité. Une courte pause durant laquelle les élèves sont invités à « se redire » la consigne – et à demander des éclaircissements le cas échéant – est très utile avant que chacun ne s'engage dans la tâche.

• Stabiliser le déroulement des tâches : les présenter selon des rituels solidement établis pour laisser le temps aux élèves de devenir experts d'un domaine ou d'une connaissance avant d'en changer, etc. ; la variété des tâches n'est pas en soi un gage de qualité. La régularité, la répétition sont nécessaires pour asseoir des modalités de travail et pour exercer et conforter des savoirs et savoir-faire.

• Encadrer, guider fortement l'activité des élèves :

– en construisant avec eux une consigne (la reformuler ne suffit pas toujours), en comparant les tâches, en incitant à procéder par analogies,
– en les incitant systématiquement à décrire les données de la tâche, puis à rechercher et trier les informations pertinentes,
– en les habituant à chercher le but de la tâche, à prévoir son résultat (exemple : « à quoi ressemblera le travail une fois terminé ? »),

– en les aidant à organiser leur travail (ordonner les actions, prévoir les modes de réalisation),
– en les accompagnant dans la réalisation de la tâche, en les aidant à contrôler leur travail pour qu'ils n'en perdent pas le but (« qu'est-ce que tu es en train de faire ? que veux-tu obtenir ? comment sauras-tu si tu y es parvenu ?… »),
– en les conduisant à identifier et à évaluer ce qu'ils ont appris ou compris de nouveau.

• Réduire momentanément la part d'inconnu :
– en limitant le nombre d'objectifs d'une même tâche,
– en aménageant les tâches complexes. Le maître peut proposer des tâches épurées, ciblées autant que faire se peut sur une seule compétence, celle qui fait problème. Il réduit ainsi la part d'inconnu et/ou de difficulté et centre l'attention des élèves sur l'objectif essentiel.

• Dispenser une aide plus forte aux plus faibles (y compris en collectif).

Plutôt que de refaire à l'identique, même moins vite ou en petit groupe, la tâche échouée, il vaut mieux encadrer plus fortement l'activité de l'élève en le guidant pas à pas, en lui proposant de réessayer des stratégies déjà utilisées avec succès, en lui rappelant des exemples analogues…

• Prendre le temps d'installer les automatismes (entraîner, réitérer…).

Une réussite ponctuelle n'atteste pas d'une maîtrise assurée. Certains élèves ont besoin d'éprouver, de conforter leurs acquisitions dans nombre d'activités variées pour les stabiliser.

Organiser le groupe classe de manière souple

Le travail du maître sera facilité s'il groupe ponctuellement les élèves qui requièrent une aide particulière afin d'éviter de perdre lui-même en efficacité en se dispersant et en apportant une aide « en pointillé » (individuelle et trop rapide). À certains moments de la journée, la classe de CP peut être conduite comme une classe à cours multiples. Pendant que le maître mène une séance avec les uns, ceux qui sont plus autonomes travaillent seuls. Pour éviter qu'ils ne le sollicitent, le

maître propose aux élèves en autonomie des exercices d'entraînement familiers : matériel, consignes et procédures connus, enjeu repérable.

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : ANALYSES ET PISTES DE TRAVAIL

À l'entrée au CP, les élèves ont une histoire et des acquisitions différentes. Tous néanmoins doivent apprendre à lire. C'est pourquoi le maître a besoin de savoir ce qui s'est passé au cours de la grande section de maternelle, quelles activités ont été conduites, quelles acquisitions ont été réalisées, quelles difficultés rencontrées. Au fur et à mesure du travail mené, pour intervenir en temps voulu, il lui faut être en mesure d'identifier les divers savoirs et savoir-faire mis en jeu dans la tâche proposée de façon à pouvoir analyser les difficultés que peuvent rencontrer les élèves.

L'attention portée par le maître au rythme de la classe et des élèves, sa capacité à apprécier quand il faut intervenir sont déterminantes pour la réussite des apprentissages. Cela ne veut pas dire que l'apprentissage de la lecture doive se diluer en attendant que l'élève « mûrisse », mais plutôt qu'il faut savoir où en est chaque enfant pour le stimuler à bon escient et au bon moment, pour l'aider à acquérir telle compétence qui, non disponible, peut bloquer l'apprentissage ou interdire l'appréhension d'une tâche.

Cela demande que l'on sache se poser les questions-clés pour connaître la situation de chaque élève dans son parcours d'apprenti lecteur, dès le début de l'année, mais aussi dans le courant de l'année.

Deux tableaux de synthèse, intitulés *À l'entrée en cours préparatoire* et *Au milieu du cours préparatoire*, présentent ci-après les questions à se poser lors de moments d'évaluation qui viennent scander l'apprentissage, même si la vigilance s'impose tout au long de l'année. Ces questions situent des « points d'alerte » dont l'ensemble ne doit pas être considéré

comme constituant la totalité des compétences qui sont à travailler. Le travail s'organisant dans la durée, des éléments considérés comme points d'alerte au milieu du CP sont abordés dès la grande section, mais il faut s'assurer au début du CP des acquisitions réelles des élèves pour ajuster le cas échéant le programme de travail. De même, d'autres éléments, points d'alerte au début du CE1, sont travaillés tout au long du cours préparatoire. C'est ce qui justifie la présence du troisième tableau de synthèse, *Au début du cours élémentaire première année*, dont le rôle est d'aider les enseignants à définir une progression au cours du cycle.

Les deux premiers tableaux de synthèse renvoient à des fiches techniques. Celles-ci présentent quelques exemples de difficultés rencontrées au cours des activités que les maîtres proposent classiquement à leurs élèves et, en regard des difficultés, des aides possibles, des activités ou des jeux à partager régulièrement avec les enfants pour entraîner, faire comprendre, imprégner.

À L'ENTRÉE DU COURS PRÉPARATOIRE	
Comprendre	• L'élève est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par le maître et adaptée à son âge (en sélectionnant une image ou en ordonnant une séquence d'images, en reformulant, en répondant à des questions simples sur les personnages et événements, etc.) ? • L'élève a-t-il une représentation de l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ? • L'élève comprend-il les consignes de la classe, le vocabulaire technique utilisé en classe à propos des textes (début et fin du livre, haut et bas de la page, phrase, mot, lettre, majuscule, point, ligne, etc.) ? Utilise-t-il ces termes à bon escient ? **(Fiches 1-a et 1-b)**
Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	• L'élève peut-il situer les mots d'une phrase écrite après lecture par l'adulte (montrer tel mot demandé, dire quel est le mot qu'on lui montre) ? • L'élève est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ? Les met-il en relation ? (Ex. : « di » dans lundi et dimanche.) • L'élève reconnaît-il quelques mots parmi ceux qui ont été beaucoup « fréquentés » antérieurement (prénoms, mots outils, etc.) ? **(Fiches 2-a et 2-b)**
Identifier des composantes sonores du langage	• L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques telles que segmenter, dénombrer, permuter, substituer, etc. ? • L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » (par exemple, production de rimes ou assonances, détection d'intrus dans une liste de mots qui ont un son en commun, etc.) ? **(Fiche 3)**
Dire, redire, raconter	• L'élève est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris d'un tiers qui n'en a pas connaissance ? • L'élève est-il capable de raconter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction rencontrés dans les lectures faites en classe par le maître dans les années antérieures ? **(Fiche 4-a)**

AU MILIEU DU COURS PRÉPARATOIRE		
Comprendre des textes	• L'élève comprend-il un récit adapté à son âge ou un texte documentaire en relation avec les activités de la classe, textes lus par le maître ? (La compréhension peut être vérifiée par des choix d'images, des dessins ou représentations graphiques, des reformulations, des réponses à des questions, la sélection d'un résumé pertinent, etc.) • L'élève est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ? • L'élève sait-il choisir les supports de lecture correspondant à ses buts (par exemple, chercher l'écriture d'un mot, une information…) ?	**(Fiche 1-c)**
Établir des correspondances entre l'oral et l'écrit	• L'élève reconnaît-il (identification immédiate) les mots du « répertoire » de la classe ? • L'élève est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ? • L'élève est-il capable d'identifier instantanément les mots classés dans les 50 premiers rangs de la liste de fréquence ?	**(Fiches 2-b et 2-c)**
Identifier des composantes sonores du langage	• L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes (identifier les phonèmes successifs d'un mot, les dénombrer, permuter, substituer, etc.) ? • L'élève est-il capable de distinguer les phonèmes proches ? Exemples : t-d ; p-b ; k-g ; f-v ; s-z ; ch-j ; m-n ; an-on ; etc.	**(Fiche 3)**
Lire à haute voix	• L'élève peut-il lire à haute voix une phrase au moins ? Commence-t-il à restituer correctement la courbe mélodique ?	**(Fiche 4-b)**

AU DÉBUT DU COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE	
Comprendre des textes	• Comprendre un récit ou un texte documentaire adapté (âge, intérêts), lu par un tiers — maître ou média. • Lire seul et comprendre une consigne (une à deux lignes de texte, vocabulaire usuel des consignes). • Lire seul et comprendre un texte dont le maître a déjà parlé. • Sélectionner un support (livre, magazine, etc.) ou un texte en fonction d'un projet personnel ou dans le cadre d'une activité de la classe (par exemple, dans les activités de découverte du monde). • Extraire d'un texte découvert collectivement les informations permettant de répondre à des questions préalablement identifiées. • Juger de la cohérence d'un texte court.
Identifier des mots	• Déchiffrer des mots réguliers inconnus (mots un peu longs — trois syllabes par exemple — avec graphèmes complexes — ex. : ien / gn / ill / …). • Identifier immédiatement : – les mots outils les plus fréquents, – les mots usuels des activités de la classe et du vocabulaire acquis dans le cadre d'autres enseignements (date ; nom d'exercices ou d'activités — dictée, copie, poésie, etc. ; noms des nombres et de figures géométriques connus ; vocabulaire mémorisé dans les autres domaines).
Lire à haute voix	• Lire un court texte connu (narratif, informatif, poétique) en articulant correctement et avec une intonation appropriée, – pour faire partager à d'autres un « plaisir de lecture », – pour donner une explication ou des informations que l'on a recherchées, – etc. • Lire le texte d'une consigne, d'un problème. Lire la réponse donnée à un problème ou toute autre production écrite personnelle dans le cadre d'un échange ou d'une communication en classe. • Relire un court texte (résumé, compte rendu d'activité) construit collectivement. • Tenir sa place dans une lecture dialoguée (texte adapté avec répliques courtes).

■ COMPRENDRE DES HISTOIRES / COMPRENDRE DES TEXTES ■

FICHE 1-A

L'enfant est-il capable de manifester qu'il comprend une « histoire » lue par un adulte et adaptée à son âge ?

On peut s'en assurer, suite à la lecture d'un récit, en demandant à l'enfant :
– de donner des indications sur ce qu'il a compris (par des dessins, dans des échanges verbaux),
– de ranger des images pour reproduire l'ordre de l'histoire ou de sélectionner une ou des images en relation avec l'histoire dans des séries d'images,
– de repérer des erreurs dans un résumé fait par l'adulte…

Les mêmes activités peuvent s'appuyer sur le visionnement d'un court film ou d'un dessin animé, par exemple.

Si l'enfant rencontre régulièrement des difficultés dans ce genre de situations, on essaiera de déterminer où elles se situent ; deux cas de figure sont à distinguer :

■ L'enfant ne sait pas dire de qui ou de quoi parle le texte (on dit qu'il ne sait pas extraire le thème de l'histoire), mais il mémorise des détails.

■ Il a des difficultés à repérer les diverses composantes d'un récit ; par exemple :
– il ne retient que les personnages,
– il a du mal à identifier les différents personnages,
– il ne repère et ne distingue pas les différents lieux,
– il ne distingue pas les différents moments de l'histoire (par exemple, il ne traite que le début ou la fin) ou il a du mal à reconstituer entièrement un récit (il commence bien mais finit mal).

Dans le premier cas, on racontera et on lira beaucoup d'histoires en indiquant à l'avance à l'enfant de quoi ou de qui elles parlent pour l'habituer à ce raisonnement ; on fera ce repérage à propos des dessins animés ou films vus à la télévision. À l'inverse, en évoquant ce que l'on a vu, lu ou écouté, on interrogera pour conduire à faire ce lien : « Dans quel livre parlait-on d'un loup qui …, d'une princesse qui … ? »

Si l'enfant ne parvient pas à le dire lui-même, on lui propose plusieurs courts résumés ou titres pour une histoire et on lui demande de choisir celui qui correspond le mieux, et d'expliquer pourquoi ; on peut aussi lui donner plusieurs titres convenables et un intrus qu'il lui faudra débusquer (et dire pourquoi c'est un intrus).

Dans le second cas,

- par des questions, on peut l'aider à identifier les différents personnages (on attirera son attention sur différentes manières de nommer un même personnage ; exemple : le petit chaperon rouge peut aussi être « la petite fille », « la fillette », « la petite imprudente »), le guider dans le rappel des différentes étapes ;
- on peut jouer à reconstituer des récits en images, faire soi-même des erreurs et demander à l'enfant de les repérer et de les corriger, faire expliquer les corrections,
- on guidera la compréhension en scindant la lecture de l'histoire en étapes successives,
- on peut aider à repérer les liens de causalité (pourquoi … ? comment est-ce dit dans l'histoire ?) et de chronologie (pour la chronologie, les histoires en images sont très intéressantes),
- on peut jouer au vrai/faux.

FICHE 1-B

L'enfant se représente-t-il bien l'acte de lire ? Connaît-il les usages de quelques supports de l'écrit ?

L'acte de lire étant silencieux, les enfants ne se représentent pas aisément en quoi il consiste.

Ainsi certains enfants confondent-ils lire et deviner, lire et raconter, lire et réciter : on peut les aider à distinguer ces activités bien avant le CP :

- par exemple, on expliquera que l'on peut raconter l'histoire écrite dans un livre en suivant les images plutôt que le texte ; on jouera sur une même trame à ajouter des détails, à introduire des variantes, etc. On distinguera ces situations de celles où on lit : alors on dit exactement le texte mot par mot, on suit les lignes, on précise où on en est, on marque la page pour reprendre exactement là où l'on s'est arrêté. Quand on tourne les pages, on

Suite ▶

peut expliquer pourquoi (le texte est terminé sur cette page ; il s'arrête sur le mot « … ») ; on pointe dans la page ce qui est lu. On manifeste bien que l'on respecte tous les mots, tous les signes (on peut faire remarquer les points d'interrogation par exemple, les tirets qui signalent les répliques d'un dialogue),

– dès que l'enfant commence à lire, on veillera en cas d'erreur à le ramener au texte pour faire rectifier : même si le sens est globalement respecté, on n'admet aucun écart. Par exemple, en prenant des indices sur une image, un enfant peut dire « Marie joue avec un seau sur la plage » alors qu'il est écrit « Marie joue avec son seau au bord de l'eau » ; on lui fera alors rechercher « un » pour lui faire prendre conscience qu'il est écrit « son », etc.

Dans la vie quotidienne, on peut valoriser et « mettre en scène » toute occasion de recours à la lecture ou à l'écriture pour en marquer l'intérêt :

– on montre ainsi que, par la lecture, on peut apprendre quelque chose de neuf (sur l'actualité ou en matière de connaissances générales : dans les deux cas, on ne va pas vers la même source), on peut régler des désaccords en se référant à un texte, on peut lire pour le plaisir,
– grâce à l'écriture, on se rappelle ce que l'on doit faire (liste des courses) ou un message que l'on doit transmettre (note à côté du téléphone pour penser à dire…), on informe un tiers (lettre à la maîtresse pour justifier une absence), on manifeste amitié ou tendresse (message pour un anniversaire, pour la fête des Mères), etc.

Associer l'enfant à ces activités banales, c'est l'initier, par la pratique, à une première approche de la culture de l'écrit ; avant même de savoir lire, l'enfant acquiert ainsi une connaissance des pratiques de lecture et d'écriture. Il reconnaît sans leçons artificielles certains supports de lecture et commence à distinguer à quoi ils servent, dans quelles occasions on y a recours : les albums pour connaître une histoire, des documentaires pour trouver des informations, le magazine de télévision pour savoir le programme, le journal pour découvrir des informations sur la vie dans le monde, une affiche pour savoir où a lieu un spectacle et quand, un emballage pour connaître ce qu'il contient, etc.

La vie quotidienne est une occasion d'expliquer le lien entre un « objet à lire » et les informations que l'on y trouve. C'est la répétition de ces situations qui familiarise l'enfant avec les usages de la lecture et les fonctions de tous les écrits qui l'entourent.

FICHE 1-C

L'enfant est-il capable de lire seul et de comprendre un court texte dont le thème est connu et le sens « porté » par des mots qu'il devrait être en mesure de reconnaître ?

On observera les attitudes, comment l'enfant s'y prend ; on peut aussi l'interroger sur la manière dont il conduit son activité, ce qui est difficile pour lui.

• L'enfant élabore-t-il un sens partiel ou approximatif à partir d'extrapolations sur la base de quelques mots ou d'illustrations ? Se contente-t-il de repérer les mots reconnus sans chercher à construire du sens ?

On guidera sa lecture en l'obligeant à traiter phrase par phrase d'abord, puis paragraphe par paragraphe ; on le questionnera régulièrement pour l'amener à traiter l'information (de qui/de quoi parle-t-on ? que fait … ? où … ? avec qui … ? quand ?).

On fera des synthèses partielles (après deux ou trois phrases) pour l'aider ; puis on lui demandera de les faire lui-même. On l'entraînera à adopter des réflexes de retours en arrière dans la lecture du texte pour vérifier s'il a bien compris.

■ L'enfant se concentre-t-il exclusivement sur le déchiffrage ?
On fractionnera la tâche pour :
– l'aider à construire progressivement des blocs de sens (utiliser des outils de masquage : caches, fenêtres … ou segmenter la phrase avec des barres obliques), les faire mémoriser (on mémorise le sens global, pas le mot à mot) et redire,
– faire prédire une suite possible en cours de lecture (prédire n'est pas deviner : on s'appuie sur des indices).

On lui proposera des phrases ou des textes courts avec des erreurs à débusquer pour rétablir le sens (par exemple, mots erronés qui constituent des anagrammes de mots qui seraient à leur place : « Le chien se cache dans sa chine », « La loupe se promène avec ses poussins »).

■ A-t-il des difficultés à reconnaître les mots ? A-t-il mémorisé les mots censés être connus ? Arrive-t-il à décomposer les mots en syllabes ? A-t-il compris le principe de la combinatoire lui permettant de lire les mots qu'il n'a pas mémorisés ?

Suite ▶

Il faut beaucoup travailler sur le mot :
– donner l'habitude de revenir aux listes de mots appris (aux pages du livre et du cahier),
– insister sur la forme orthographique (détail de l'écriture en liaison avec les sons) et non sur l'image globale du mot (ne pas se contenter de quelques indices),
– exercer au découpage de mots en syllabes : produire des syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écrire des syllabes sous la dictée, découper un mot écrit régulier en syllabes (puiser prioritairement dans le stock de mots connus).

■ Ses difficultés surgissent-elles plutôt avec des mots peu chargés en signification (et, le, dans, après…) ?

Les mots outils sont peu perceptibles à l'oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit dans le langage oral) ; on y travaillera à partir de manipulations d'étiquettes, de jeux…

Avec les étiquettes : compléter des phrases à trous, corriger des phrases en remplaçant les étiquettes erronées…

■ Bute-t-il sur des mots avec marques grammaticales (accord du verbe, pluriel des noms…) ?

Dans un premier temps, on signalera systématiquement les marques grammaticales en précisant que les lettres soulignées ou surlignées ne s'entendent pas.

On habituera l'enfant en jouant avec les modifications qu'entraîne le passage du singulier au pluriel, du masculin au féminin ou inversement.

■ ÉTABLIR DES CORRESPONDANCES ENTRE L'ORAL ET L'ÉCRIT ■

FICHE 2-A

L'enfant est-il sensible à des similitudes entre deux mots à l'écrit et à l'oral ?

C'est d'abord par la pratique régulière de l'écoute, de la mémorisation et de la diction de comptines et poèmes jouant sur les répétitions, assonances, rimes… (puis de l'invention à la

manière de…) que l'on travaille l'affinement de la perception qui permettra d'analyser les mots en sons. Cette capacité est déterminante pour l'apprentissage de la lecture.

Les difficultés peuvent porter sur :

■ L'analyse des mots en syllabes.

Dans ce cas, on peut :

– jouer à faire des décompositions syllabiques des mots (on joue au robot qui hache les mots, on joue en marchant : un pas / une syllabe),
– développer la mémoire phonologique en faisant répéter des formulettes, des mots inconnus ou inventés, etc.,
– jouer avec les mots pour les « réduire » (enlever la première ou la dernière syllabe ; dire si ce qui reste est encore un « mot ») ou pour les « allonger » (en mettant une syllabe avant ou après).

■ La mise en relation de l'oral et de l'écrit, en particulier quand l'enfant se laisse surtout guider par ce qu'il voit.

Multiplier les recherches d'intrus dans des listes de mots qui ont un fragment écrit commun qui s'entend ou ne s'entend pas de la même façon, ou qui ont une syllabe commune à l'oral qui ne s'écrit pas pareil.

■ L'analyse des composantes graphiques d'un mot (lettres, correspondants écrits des syllabes orales).

Pour les lettres, on associe écriture et repérage visuel (forme globale, traits distinctifs) ; on multiplie les exercices dans lesquels il faut repérer une lettre dans divers mots (lettre en position différente).

On peut aider en montrant le découpage en syllabes (couleurs par exemple).

Il est important d'associer lecture et écriture.

■ La confusion entre certaines lettres (symétrie horizontale ou verticale).

On fera pratiquer des tris de lettres (les jeux nombreux du commerce peuvent y aider), des repérages (sur étiquettes, titres de journaux, etc.). On rendra l'enfant sensible au changement de sens du mot si on modifie une lettre (ex : boule / doule ; qui/pui).

■ L'ordre des lettres dans un mot.

Suite ▶

On peut :
- faire détecter des erreurs pour entraîner l'analyse perceptive : on donne des séries de mots presque semblables dans lesquelles il faut éliminer les mots mal écrits ou repérer précisément les fautes dans ces mots mal écrits (ex : mot-modèle : enfant / liste : enfants – enfant – méfait – éléphant – enfant – enfance – fente – ...),
- jouer avec des anagrammes simples : proposer un couple de mots dans lequel l'enfant doit choisir celui qui complète une phrase qu'on lui donne oralement (exemples : poule/loupe ; arbre/barre/ ; caler/lacer ; raide/aider).

FICHE 2-B

L'enfant reconnaît-il des mots familiers, c'est-à-dire ceux qui ont été beaucoup rencontrés antérieurement (prénoms, mots outils, mots chargés affectivement) ? Reconnaît-il des mots du « répertoire » de sa classe ?

La reconnaissance des mots est un point d'appui important pour la lecture, car elle prend moins de temps que le déchiffrage intégral de chaque mot rencontré. La majorité des enfants commence très tôt à mémoriser des mots familiers (maman, papa, le prénom, etc.) ou très fréquents ; d'autres enfants éprouvent de très grandes difficultés et devront construire d'autres stratégies (cas des enfants atteints de troubles du langage).

Les difficultés rencontrées ne susciteront pas le même type de comportements selon que l'on est au tout début du cours préparatoire ou à un moment plus avancé de l'année.

■ Les mots peuvent être reconnus dans certaines circonstances et pas dans d'autres (exemple : Noël est reconnu dans l'expression Papa Noël mais pas tout seul), ou pas du tout.

On s'attachera à ce que l'enfant revienne à des modèles et isole le mot dans l'expression ; on peut l'inciter à le retrouver dans un cahier ou un livre. On peut aussi lui demander de déchiffrer si les composantes du mot ont été travaillées (l'aider à le faire).

■ Les erreurs peuvent être liées à l'écriture : un mot peut être reconnu en caractères d'imprimerie et pas en écriture cursive ou inversement.

Il importe de présenter simultanément un même mot sous des codes variés (écriture cursive, imprimerie ; le traitement de texte permet aujourd'hui de reproduire des séries de mots dans des polices diverses).

On peut faire apparier des étiquettes mots (inventer des jeux sur le modèle des dominos ou du Mémory).

■ L'enfant peut peiner à fixer la forme orthographique du mot, c'est-à-dire les lettres successives qui composent le mot.

On doit solliciter de manière régulière la mémoire en faisant apprendre par cœur l'écriture des mots outils, en associant écriture et lecture, en pratiquant régulièrement l'épellation (on peut faire rappeler un mot simplement par l'épellation) ; régulièrement on fait de petites « révisions ».

On peut jouer à compléter des mots : plutôt que de demander d'écrire toujours les mots entiers, on peut aussi donner des mots à trous que l'enfant complétera sous la dictée (exemple : bon— [bonjour], —-tée [dictée] – é—-ture [écriture]).

■ L'enfant peut aussi effectuer des confusions :

– si elles affectent des mots proches (par exemple : le/la – Marie/Marine – petit/partit), on développera la discrimination visuelle avec des gammes d'exercices-jeux (entourer, dans une liste, des mots identiques à un modèle ; entourer un mot court dans un mot long comme par exemple : « jour » dans journal / aujourd'hui / bonjour). On développera aussi des techniques de comparaison de mots ; il importe de faire identifier et dire ce qui est pareil et ce qui n'est pas pareil (le dire avec le nom exact des lettres),
– si les difficultés surgissent plutôt avec des « petits mots » (peu chargés en signification : ex. : le, une, dans…), on veillera à les fixer par leur forme et par leur usage (repérage avec des expressions usitées) ; on fera repérer les petits mots dans des textes ou supports divers (emballages, journaux, magazines, livres, etc.). Dans des textes connus, on demandera de réinsérer les petits mots préalablement effacés.

Suite ▶

FICHE 2-C

L'enfant est-il capable de déchiffrer un mot régulier nouveau ?

On appelle « mot régulier » un mot dans lequel les phonèmes sont écrits de la manière la plus simple possible (exemples : caravane – machine – punir - ; contre-exemples : monsieur – femme).

Face à des difficultés, on se demandera :

■ si l'enfant peut segmenter le mot en syllabes, les syllabes en unités plus fines, s'il sait reconnaître les unités sur lesquelles il a travaillé.

On aidera à la segmentation par diverses techniques : cache qui dévoile les syllabes progressivement, encadrement ou séparation des syllabes, mise en parallèle avec des mots connus pour suggérer les analogies (exemple : pour déchiffrer « manteau », on lui proposera de s'aider avec « maman » et « gâteau » si ces deux mots sont connus).

On travaillera sur des paires ou des séries de mots pour des difficultés particulières, notamment pour déterminer la « frontière » entre syllabes avec les lettres M ou N à l'intérieur d'un mot (exemples : maman/manège/manie — bonjour/bonnet/bocal/…).

On proposera des reconstitutions de mots avec des étiquettes syllabes (en associant ou non des images).

■ s'il a mémorisé les règles de correspondance graphème-phonème, les variantes graphiques correspondant à un même phonème.

On l'habituera à s'appuyer sur des mots-référents (le [an] de maman ; le [f] de éléphant ; …).

On jouera à l'oral sur des fusions de syllabes en mots, des fusions de phonèmes en syllabes, et inversement sur la suppression de syllabes ou de phonèmes, la permutation. Il faut faire acquérir de l'habileté dans ces manipulations.

On lui fera rechercher (dans des albums, par exemple) et classer des mots pour lesquels il peut y avoir des ambiguïtés (exemple : mots où l'on voit « an »).

■ S'il est capable de prendre appui sur les mots familiers.

On l'habituera à retrouver des mots ou morceaux de mots, à l'oral puis à l'écrit, dans des mots nouveaux (ex. : aujourd'hui / on peut retrouver « au » et « jour »).

On peut le faire jouer :
– avec les mots (les raccourcir, permuter des syllabes) en découpant les étiquettes pour concrétiser les manipulations,
– à « faire des chaînes » sur la base de la substitution d'une syllabe ou d'un son (exemples : balle/sale/sac/bac/bouc/boule/coule/coupe/…).

■ s'il est capable de tirer parti d'un contexte (le sens de la phrase ou du texte, une illustration…) pour identifier un mot nouveau.

En cas de « blocage » sur un mot, on fait pratiquer une interrogation sur le mot qui pourrait convenir compte tenu du sens global, de l'environnement du mot, et, systématiquement, on fait rechercher la validation en prenant appui sur ce que l'on voit (l'écriture est-elle compatible avec la forme orale du mot ?).

Exemple avec la phrase : « Quand il fait nuit ou quand il fait sombre, on utilise l'électricité. »

Problème avec « électricité » : on interroge l'enfant : qu'est-ce qu'on peut utiliser ?

S'il dit « la lumière », le recours au texte montrera qu'il n'y a pas « la », ni « lu ».

S'il dit « l'éclairage », le recours au texte montrera que le mot inconnu commence avec l'é – mais que la suite n'est pas compatible avec éclairage (on ne trouve pas la syllabe « ra » par exemple).

■ IDENTIFIER DES COMPOSANTES SONORES DU LANGAGE ■

FICHE 3

L'enfant est-il capable de réaliser diverses manipulations sur les phonèmes ?

Avant de distinguer des sons, l'enfant doit prendre conscience du fait que les mots sont constitués de syllabes (qu'il appelle des morceaux parfois) ; la première approche est presque physique et musicale et peut se faire en jouant : par exemple, on scande les syllabes d'un mot en frappant, on marche en posant un pied pour une syl-

Suite ►

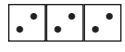
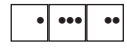
labe, on dépose autant de jetons que de syllabes que l'on détache en énonçant une phrase (les comptines se prêtent à ces jeux).

Si l'enfant a des problèmes, on s'assurera qu'il entend bien, qu'il prononce bien.

Plus tard, on peut jouer à détecter une syllabe dans un énoncé : est-ce que l'on entend « to » par exemple dans la phrase « j'ai entendu une moto qui faisait beaucoup de bruit » ; « j'ai joué aux dominos ».

■ L'enfant fait-il la différence entre phonème et syllabe ? Perçoit-il la succession des phonèmes dans un mot ?

On doit travailler régulièrement sur les mots, leur découpage en syllabes puis en phonèmes ; on aide l'enfant en matérialisant de manière différente syllabes et phonèmes (par exemple, un rectangle pour la syllabe et des points pour le codage du nombre de phonèmes).

Exemple : chocolat :  écraser : 

De manière inverse, on lui demandera de trouver des mots (dans une série donnée, dans le vocabulaire connu) qui correspondent à un « schéma » particulier (avec le code ci-dessus par exemple, ou en indiquant : « un mot de deux syllabes qui ont chacune deux sons ») .

Pour jouer sur les sons, on choisit avec l'enfant un mot qui lui plaît bien, on le dit normalement, puis on l'articule en tirant sur les phonèmes (« les mots élastiques »).

On recherche une syllabe commune à plusieurs mots (donnés oralement ou suggérés par des images), un phonème commun. On peut réaliser diverses manipulations sur les phonèmes : dénombrer les phonèmes d'un mot, identifier les phonèmes successifs d'un mot, faire des substitutions à l'intérieur d'un mot pour former un autre mot.

■ Confond-il des phonèmes proches ? Prononce-t-il correctement (en particulier les syllabes où s'articulent plusieurs consonnes) ?

Attention : l'articulation peut être imprécise et le discours de l'enfant rester compréhensible ; les difficultés de prononciation peuvent ainsi passer quasiment inaperçues dans le langage courant.

Il faut prendre le temps de dire, de redire en articulant très nettement, et faire répéter de manière ludique en jouant à parler lentement, vite, fort, etc.

On peut proposer des jeux de loto sonores (avec baladeurs et cartes à images), utiliser des comptines qui mobilisent abondamment les sons pour lesquels il y a des difficultés.

■ Rencontre-t-il des difficultés spécifiques avec les sons consonnes ?

NB : les consonnes dites occlusives (b/p ; t/de ; qu/gu) sont les plus difficiles à « entendre »

On peut jouer avec des « mots tordus » pour les faire corriger : c'est le sens qui conduit à rétablir la bonne forme orale. Divers albums de littérature de jeunesse sont de bons supports pour cette activité.

■ DIRE, RACONTER – LIRE À HAUTE VOIX ■

FICHE 4-A

L'enfant est-il capable de décrire un objet ou une image, de rapporter un événement vécu de manière à être compris par un tiers qui n'en a pas connaissance ?

Dans les deux situations (décrire ou raconter), l'enfant peut avoir des difficultés analogues :

■ Il se centre sur des détails quand il décrit ou quand il raconte ; il a de l'événement vécu une vision partielle et trop anecdotique.

On peut jouer aux devinettes : faire deviner un objet en le décrivant après s'être mis d'accord sur des catégories de caractéristiques (visuelles, tactiles, auditives…), trouver des images à partir d'indices verbaux.

On habituera l'élève à relater ses activités en tenant compte de la chronologie.

Pour concentrer la réflexion sur « l'idée générale », on travaillera sur les titres : faire donner un titre à un texte lu, faire choisir parmi plusieurs titres celui qui convient au texte lu.

Suite ▶

■ Il a du mal à mobiliser le vocabulaire adéquat (mots imprécis ou passe-partout).

Le lexique s'acquiert en situation : on « travaille » le lexique des couleurs, des formes, des positions relatives dans la vie de tous les jours.

Après la lecture d'un album, on peut récapituler des mots nouveaux, faire rappeler le sens.

À partir des lectures, dans des activités diverses, on fait constituer des « familles » (les mots de la musique ; la famille de « nourriture »).

■ Il est complet, mais son propos est désordonné.

On aura recours à l'image, au dessin, à la photo, à la vidéo pour l'aider à structurer le récit de l'événement (images séquentielles).

■ Il n'utilise pas, ou pas à bon escient, les mots d'articulation du point de vue spatial, temporel et logique (au-dessus, entre, à droite de, ensuite, après, parce que, alors…).

On travaillera l'utilisation de ces termes en situation dans les diverses activités (prendre l'habitude d'expliquer, de mettre en évidence les relations de cause à conséquence) ou dans des jeux (Jacques a dit / histoires en images).

FICHE 4-B

L'enfant peut-il lire à haute voix une phrase au moins ?

Précaution essentielle : on ne demande pas la lecture à haute voix d'une phrase ou d'un texte inconnu(e).

Les difficultés peuvent être de nature très variable :

■ L'enfant a du mal à mobiliser ce qu'il a appris : il ne reconnaît plus des mots, il ne sait pas déchiffrer.

On a évoqué ces difficultés dans des fiches précédentes.

■ Il bute sur des mots qui ont des marques grammaticales (par exemple, -ent des verbes).

Avant la lecture à haute voix, on travaillera sur la segmentation des mots (utilisation des couleurs pour les différentes syllabes, repérage des lettres qui ne se prononcent pas).

■ Il bute sur les mots qui n'appartiennent pas à son vocabulaire.

Il faut expliquer préalablement le texte à lire en insistant sur le lexique et faire répéter les mots « nouveaux » pour l'enfant (pour qu'il les ait bien « en bouche ».

■ Enfin, il peut lire correctement (sans « accrocher », sans erreur, à un rythme satisfaisant) mais ne pas parvenir à restituer la prosodie (« il ne met pas le ton », dit-on alors). Plusieurs explications sont possibles : le sens n'est pas compris ou bien la timidité, la pudeur limitent l'expression – c'est alors encore plus vrai et plus net devant toute la classe.

Pour aider, on proposera des textes ou des phrases à lire qui facilitent une lecture expressive (dialogues, par exemple). Avant la lecture à haute voix, on travaillera avec l'enfant sur la segmentation de la phrase à lire en groupes de souffle en fonction du sens et de la ponctuation.

On lira soi-même les phrases et on demandera une imitation ; on peut jouer sur certaines formes d'expression (dire doucement, avec colère, avec surprise, etc.).

Mais il importe aussi de lire régulièrement à haute voix de courts textes, de manière expressive sans exagération ; cette imprégnation est d'une grande importance.

LISTE DES ŒUVRES DE RÉFÉRENCE POUR LES ARTS VISUELS

(extrait du document d'application valant pour les trois cycles)

Les éléments de cette liste ne constituent par un programme imposé : ils donnent des indications concrètes aux maîtres non spécialistes pour structurer et équilibrer au niveau de l'école leur choix face à l'infinité des possibles.

Trois entrées ont été choisies :
– une première, thématique, tient compte de la diversité des expressions artistiques ;
– une deuxième, chronologique, découpée par grandes périodes, permet de faire des liens avec le programme d'histoire du cycle des approfondissements ;
– une troisième donne quelques références sur les grandes civilisations du monde.

Diversité des expressions artistiques

Architecture civile

- Un château de la Loire : le château de Chambord (1519-1550).
- Une villa de patricien : Andrea Palladio, la *Rotonda* près de Vicence (Italie, 1566-1570).
- Une architecture utopique : Claude Nicolas Ledoux, les Salines royales d'Arc-et-Senans (Franche-Comté, 1775-1779).
- Un gratte-ciel américain, première moitié du XXe siècle : le *Chrysler Building* de William Van Alen (New York, 1930).
- Un habitat collectif : la *Cité radieuse* du Corbusier (Marseille, 1945-1952).
- Une ville neuve : Brasília, Oscar Niemeyer (Brésil, 1960).
- Deux architectures à vocation culturelle :
  – le *Centre Georges-Pompidou,* Renzo Piano et Richard Rogers (Paris, 1977) ;
  – le *Musée Guggenheim,* Frank O. Gehry (Bilbao, Espagne, 1997).

Cinéma

- Une œuvre majeure du patrimoine mondial : Charlie Chaplin, *Le Kid* (États-Unis, 1920), *La Ruée vers l'or* (1925), ou *Les Temps modernes* (1935).
- Une adaptation littéraire : Jean Cocteau, *La Belle et la Bête* (France, 1946).

- Un western : Howard Hawks, *Rio Bravo* (États-Unis, 1959) ou Fred Zinnemann, *Le train sifflera trois fois* (États-Unis, 1952).
- Une comédie musicale : Stanley Donen et Gene Kelly, *Chantons sous la pluie (Singin'in the Rain*, États-Unis, 1952).
- Un film d'aventures : Fritz Lang, *Les Contrebandiers de Moonfleet* (Allemagne, 1955).
- Un dessin animé : Paul Grimault, *Le Roi et l'Oiseau* (France, 1980).
- Une fiction contemporaine : Abbas Kiarostami, *Où est la maison de mon ami ?* (Iran, 1987).

Dessin

- Une gravure d'Albrecht Dürer (XVe-XVIe siècle).
- Un dessin à la sanguine de Michel-Ange (XVe-XVIe siècle).
- Une planche de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert (1762-1772).
- Un dessin aux trois crayons d'Antoine Watteau (XVIIIe siècle).
- Une aquarelle de William Turner (XVIIIe-XIXe siècle).
- Un dessin à la mine de plomb de Jean Auguste Dominique Ingres (XIXe siècle).
- Un dessin au fusain de Georges Seurat (XIXe siècle).
- Un dessin à la brosse de Hans Arp (XXe siècle).

Peinture et compositions plastiques

Les constituants de l'œuvre

- La lumière : Johannes Vermeer (XVIIe siècle), *La Dentellière* (musée du Louvre, Paris) ou *La Laitière* (Rijkmuseum, Amsterdam) ; ou Georges de La Tour (XVIIe siècle), *La Nativité* (musée des Beaux-Arts, Rennes) ou *Job et sa femme* (Musée départemental des Vosges, Épinal).
- La couleur : une tapisserie de Sonia Delaunay (XXe siècle) ou un monochrome d'Yves Klein (XXe siècle).
- La perspective : Fra Angelico, *L'Annonciation* (couvent San Marco, Florence, Italie, XVe siècle).
- La composition : Diego Velázquez, *Les Ménines* (XVIIe siècle, musée du Prado, Madrid, Espagne).

Les procédés

- Le collage : une œuvre de Kurt Schwitters (XXe siècle).
- Le montage et le photomontage : une œuvre de Max Ernst (XXe siècle).
- L'égouttage « dripping » : une œuvre de Jackson Pollock (XXe siècle).

Les genres

- L'autoportrait : Rembrandt (XVIIe siècle) ou Vincent Van Gogh (XIXe siècle).
- La nature morte : Paul Cézanne (XIX-XXe siècle).
- Le paysage : Camille Corot (XIXe siècle) ou Claude Monet (XIX-XXe siècle).

Photographie

- Nadar : Portrait de Sarah Bernhardt ou de Baudelaire (XIXe siècle).
- André Kertesz : *La Fourchette* (1928).
- Henri Cartier-Bresson : *Écluse de Bougival* (1955).
- Man Ray : un rayogramme (XXe siècle).
- Robert Capa : Mort d'un soldat républicain près de Cerro Muriano (Espagne, septembre 1936).
- Une photographie couleur, par exemple de William Wegman (XXe siècle).

Sculpture

- Une sculpture de l'antiquité : *La Vénus de Milo* (vers 100 av. J.-C., musée du Louvre, Paris).
- Un chapiteau roman ou un tympan (par exemple, celui de la basilique de Vézelay ou de Moissac).
- Un marbre de Michel-Ange : *David* (1504, Galleria dell'Accademia, Florence, Italie).
- Un bronze d'Auguste Rodin : *Les Bourgeois de Calais* (1884, musée Rodin, Paris).
- Un plâtre d'Alberto Giacometti : *Objet désagréable* (1931, MNAM, Paris).
- Un mobile d'Alexander Calder : *Mobile sur deux plans* (1955, MNAM, Paris).
- Un bois peint de Louise Nevelson (XXe siècle).
- Une installation vidéo de Nam June Paik : *Moon is the Oldest TV* (1965, MNAM, Paris).
- Une sculpture animée de Jean Tinguely : *L'Enfer, un petit détail* (1984, MNAM, Paris).

Vitrail

- Un vitrail médiéval : *Charlemagne*, cathédrale de Chartres (Eure-et-Loir, XIIIe siècle).
- Un vitrail moderne : Henri Matisse, chapelle de Vence (Alpes-Maritimes, 1948-1951).
- Un vitrail contemporain : Pierre Soulages, abbatiale de Conques (Aveyron, 1987-1994).

ŒUVRES PAR GRANDES PÉRIODES

La préhistoire

- Lascaux ou la grotte Chauvet (France) ou Altamira (Espagne).

L'Antiquité classique

- Le Trésor de Vix, trésor celte (Ve siècle av. J.-C., haute vallée de la Seine en Côte-d'Or).
- Un monument gallo-romain : arc de triomphe, arènes, théâtre…
- Une mosaïque : *Les Travaux et les Jours* de Saint-Romain-en-Gal (Ier siècle av. J.-C.–IIIe siècle apr. J.-C., musée des Antiquités nationales, Saint-Germain-en-Laye).

Le Moyen Âge

- Une abbaye, une basilique ou une église.
- Une cathédrale gothique.
- Un château médiéval.
- Un palais : Alhambra, la cour des Lions (Grenade, Espagne, XIVe siècle).
- Une synagogue : Carpentras (Vaucluse, 1367, restaurée au XVIIIe siècle).
- Une peinture religieuse : Robert Campin, la *Nativité* (1420, musée des Beaux-Arts, Dijon) ou la *Pietà* de Villeneuve-lès-Avignon (vers 1455, musée du Louvre).
- Une miniature : les frères Limbourg, *Les Très Riches Heures du duc de Berry* (1411-1416, musée Condé, Chantilly).

Les Temps modernes

- Léonard de Vinci : *La Cène* (Santa Maria Delle Grazie, Milan, Italie, vers 1495-1498).
- Jérôme Bosch : *La Tentation de saint Antoine* (Lisbonne, musée national des Beaux-Arts, Portugal) ou *L'Escamoteur* (musée municipal, Saint-Germain-en-Laye, XVe-XVIe siècle).
- Bruegel l'Ancien : *La Tour de Babel* (1563, Kuntzhistorisches Museum de Vienne, Autriche).
- La basilique et la place de Saint-Pierre de Rome (XVe-XVIIe siècle, Italie).
- Architectures et jardins de Versailles (XVIIe-XVIIIe siècle).
- La place Stanislas à Nancy (1752-1757).

XIXe siècle

- Eugène Delacroix : *La Liberté guidant le peuple* (1830, musée du Louvre).

- Charles Garnier : l'Opéra (1862-1875, Paris).
- Honoré Daumier : une lithographie.
- Jean-François Millet : *Le Semeur* (1851, Museum of Fine Arts, Boston).
- Édouard Manet : *Le Déjeuner sur l'herbe* (1863, musée d'Orsay).
- Gustave Eiffel : la Tour Eiffel (1889, Paris).
- Edvard Munch : *Le Cri* (1893, Oslo Nasjou, Norvège).

XXe siècle

- Un élément de mobilier urbain : Hector Guimard, une entrée de métro (Paris, années 1900).
- Des peintures : Georges Braque, *L'Homme à la guitare* (1914, MNAM, Paris) ; Vassily Kandinsky, *Jaune, rouge, bleu* (1925, MNAM, Paris) ; Pablo Picasso, *Le Violon* (1914, MNAM, Paris) ou *Petit Paul en arlequin* (1924, musée Picasso, Paris).
- Un film : Georges Méliès, *Le Voyage dans la Lune* (1902).
- Des pratiques diversifiées :
  - un objet surréaliste : Meret Oppenheim, *Le Déjeuner en fourrure* (1936, Musée d'art moderne, New York) ;
  - le *Land Art* : Robert Smithson, *Spiral Jetty* (1970, MNAM, Paris, photographie) ;
  - l'Art Pauvre : Iannis Kounellis, *Sans titre (notte)* (1965, MNAM, Paris) ;
  - le Nouveau Réalisme : Arman, *Home Sweet Home* (1960, MNAM, Paris) ;
  - le *Pop Art* : Andy Warhol, *Electric Chair* (1967, MNAM, Paris) ou Claes Oldenburg, *Giant Ice Bag* (1969-70, MNAM, Paris).
- L'architecture : Pei Ieoh Ming, la Pyramide du Grand Louvre (1987, Paris).

Pour l'art actuel, on peut choisir des œuvres dans les Fonds régionaux d'art contemporain (FRAC) et les centres d'art.

Les grandes civilisations du monde

Les civilisations méditerranéennes

- Figures masculines et féminines, peintures de la région des Tassili (6000 à 2000 av. J.-C., Algérie).
- Le trésor de Toutankhamon (1532 av. J.-C., découvert en 1922, Égypte).
- Le *Parthénon*, Athènes (447-438 av. J.-C., Grèce).
- La mosaïque de la synagogue de Hamat (IVe siècle apr. J.-C., Galilée, Israël).
- La mosquée de Kairouan (IXe siècle, Tunisie).

Les civilisations asiatiques

- Le temple d'Angkor Vat (architecture khmère, XIIe siècle, Cambodge).
- Le *Taj Mahal* (architecture indo-musulmane, XVIIe siècle, époque moghole, Agra, Inde).
- Le Palais impérial dans la Cité interdite (XVe siècle, Pékin, Chine).
- Une miniature persane : *Iskandar et les sept sages* de Bihzad (XVe siècle, British Museum, Londres).
- Une estampe japonaise : l'une des *Trente-Six Vues du mont Fuji,* Hokusai (XIXe siècle).

Les civilisations précolombiennes

- Les bas-reliefs du Temple du Soleil de Palenque (Yucatán, Mexique, VII-VIIIe siècle) ou *Machu Picchu* (Pérou, 1460-1470).

Les civilisations africaines au sud du Sahara

- Un masque africain : un masque en bois de la région Itmuba, Afrique centrale (Musée d'art moderne, New York).
- La ville de Tombouctou (Mali).

Les civilisations océaniennes

- Peinture sur gaine foliaire de palmier (Numuroaka).
- *Maternité,* sculpture sur bois, art du lac Santaï, Nouvelle-Guinée occidentale (Musée de Bâle, Suisse).

LISTE DES ŒUVRES DE RÉFÉRENCE POUR L'ÉCOUTE MUSICALE

(extrait du document d'application valant pour les trois cycles)

Contes et récits musicaux

- *Pierre et le Loup* de Prokofiev, *Le Carnaval des Animaux* de Saint-Saëns, *Guide de l'Orchestre pour une jeune personne* de Britten, *L'Apprenti sorcier* de Paul Dukas, *La Sorcière du placard à balais* de Marcel Landowski d'après Pierre Gripari.
- *Fifi, Albert et la voix* de Betsy Jolas, *Barnabé et les bruits de la vie* de Louis Dandrel, *Loulou et Pierrot-la-Lune et Les Drôles de sons* de Philippe Mion, et autres histoires de la collection *Mes premières découvertes de la musique* (Gallimard) qui figurent au catalogue du CNDP.
- La collection *L'Oreille en colimaçon* éditée par Radio-France.
- La collection de livres-CD éditée par la Cité de la Musique et Actes Sud, *Les Contes du Musée de la musique*.

Musiques du monde

- La collection *Le Chant des enfants du monde* (Arion), en particulier le volume 1 (Guinée et Sénégal) et le volume 5 (Sud-Ouest de la Chine).
- *Les Voix du Monde* et *Les Instruments du Monde*, CD coédités par le CNRS, le Musée de l'Homme et Chant du Monde.
- La collection « Ocora », coéditée par Radio-France, la Maison des Cultures du monde/Auvidis et l'Unesco.
- La collection de livres-CD coéditée par la Cité de la Musique et Actes Sud.
- La collection « Realworld » et notamment le CD *Gula Gula* de Mari Boine Persen.

Musiques savantes à dominante européenne

Les propositions sont réparties par catégories musicales, entités plus faciles à identifier par les élèves que les seuls repères chronologiques ou de compositeur.

Œuvres vocales

Plusieurs collections citées ci-dessus présentent des voix du monde. Le coffret livre-CD *Écoute et découverte de la voix*, aux éditions Fuzeau, emprunte, lui, autant aux musiques extra-européennes qu'aux répertoires savants.

Œuvres mettant en scène la voix seule

- **Aperghis :** quelques-unes des *Récitations.*
- **Berio :** *Sequenza* pour voix.
- **Schubert** : *Die Forelle* (*La Truite*), *Erlkönig* (*Le Roi des Aulnes*).
- **Purcell** : air du génie du froid, extrait de l'opéra *King Arthur.*
- **Rossini :** duo des chats.

Chœurs

- **Bach** : chorals, chœurs.
- **Beethoven** : *L'Hymne à la joie*, extrait de la *Neuvième Symphonie*.
- **Bizet** : chœurs extraits de *Carmen.*
- **Purcell** : chœur des sorcières extrait de *Didon et Énée.*
- **Haendel** : *Alleluiah*, extrait du *Messie.*

Opéras

- **Mozart :** *La Flûte enchantée*.
- **Britten :** *Faisons un opéra : le petit ramoneur.*

Œuvres instrumentales

La symphonie n° 40 de Mozart, un quatuor de Haydn, un concerto pour piano et orchestre de Schumann, une suite pour violoncelle ou violon de Bach.

Œuvres inspirées de contes

- **Ravel :** *Ma mère l'Oye, L'Enfant et les sortilèges.*
- **Prokofiev :** *Lieutenant Kijé.*
- **Stravinsky :** *Petrouchka, L'Oiseau de feu.*
- **Tchaïkovski :** extraits de *La Belle au bois dormant*, de *Casse-Noisette.*
- **Debussy :** *La Boîte à joujoux.*

Œuvres avec intention descriptive

- **Beethoven :** extraits de la *Sixième Symphonie.*
- **Haydn :** extraits de symphonies : *L'Horloge, Roulements de timbales…*
- **Vivaldi :** *Les Quatre Saisons*.

Œuvres marquées par l'esprit de la danse

- **Bartok :** *Danses populaires roumaines.*
- **Rameau :** danses extraites des *Indes galantes* (*Danse des sauvages*, par exemple).
- **Danses de la Renaissance**
- **Bach :** deuxième suite pour orchestre ; un concerto brandebourgeois.

Œuvres représentant des grands thèmes

- Thème du fantastique
  – **Tchaïkovski :** extraits de *Casse-Noisette.*
  – **Moussorgski :** *Baba Yaga*.
- Thème de la métamorphose
  – **Ravel :** *La Belle et la Bête*, extrait de *Ma mère l'Oye*.
- Le monde animalier
  – **Ravel :** *L'Enfant et les sortilèges*.
  – **Rameau :** chœur des grenouilles extrait de *Platée.*
  – **Janáček :** *La Petite Renarde rusée*.
  – **Saint-Saëns :** *Le Carnaval des animaux*.
  Voir « Les animaux dans la musique, modèles ou concurrents » dans la revue *Textes et Documents pour la classe*, éditée par le CNDP, n° 775.

Musiques électroacoustiques et électroniques

- **Pierre Henry** : extraits de la *Messe pour le temps présent*.
- **Pierre Schaeffer** : *Étude de bruits* (musique « concrète »).
- **Alain Savouret** : extraits de la *Sonate baroque* (par exemple, *La Dictée*).

Jazz

Les enfants peuvent acquérir quelques repères en associant le nom d'un artiste avec le « son » d'une voix, d'un instrument, par exemple Louis Armstrong (voix, trompette), Ella Fitzgerald (voix), Charlie Parker (saxophone), Erroll Garner, Art Tatum (piano).

Musiques de film

- Musiques de Bernard Hermann pour les films de Hitchcock.
- Utilisation du deuxième concerto pour piano de Rachmaninov dans *Sept Ans de réflexion* de Billy Wilder.
- Orchestre de Count Basie surgissant dans le désert du *Shérif est en prison* de Mel Brooks.
- Comédies musicales comme *Les Parapluies de Cherbourg* et *Les Demoiselles de Rochefort* de Jacques Demy.
- Transformations d'un thème musical comme dans *Les Quatre Cents Coups* de François Truffaut.
- Montage musical de *On connaît la chanson* d'Alain Resnais.
- Musique de film d'aventures, comme celle de John Williams pour *Indiana Jones*…
  En marge du support visuel, les extraits de *West Side Story* ou de *Singin'in the Rain* sont aussi d'excellentes occasions de renforcer l'apprentissage des langues par le chant.

TABLE DES MATIÈRES

Préface 7

RÉSUMÉ DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE 15

L'ÉCOLE MATERNELLE 16

- Le langage au cœur des apprentissages 16
- Vivre ensemble 19
- Agir et s'exprimer avec son corps 19
- Découvrir le monde 20
- La sensibilité, l'imagination, la création 21

L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE 22

- Le cycle des apprentissages fondamentaux 23
- Le cycle des approfondissements 29

LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE MATERNELLE 39

PRÉAMBULE 40

- Une école exigeante 40
- Une culture scolaire partagée 41
- La réussite de tous 45
- Horaires et programmation 46
- Les instruments de travail 48

INTRODUCTION 50

- Une école organisée pour les jeunes enfants 51
- Accompagner les ruptures et organiser les continuités 53
- Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages 55

I. LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES 63

- Objectifs et programme 64
- Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle 87

II. VIVRE ENSEMBLE 91

- Objectifs et programme 92
- Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle 98

III. AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS 99

- Objectifs et programme 100
- Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle 107

IV. DÉCOUVRIR LE MONDE 113

- Objectifs 114
- Programme 115
- Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle 127

V. LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION 131

LE REGARD ET LE GESTE 133

- Objectifs 133
- Programme 134
- Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle 140

LA VOIX ET L'ÉCOUTE 141

- Objectifs 141
- Programme 142
- Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle 147

CIRCULAIRE APPRENDRE À LIRE 149

ARRÊTÉS 153

DOCUMENTS D'APPLICATION ET D'ACCOMPAGNEMENT 157

- Documents d'application et d'accompagnement des programmes de l'école maternelle 158
- Lire au CP 159
- Liste des œuvres de référence pour les arts visuels 184
- Liste des œuvres de référence pour l'écoute musicale 190