

III - CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - CYCLE 2

INTRODUCTION

Le cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux, revêt une importance majeure dans l'acquisition des bases qui constituent le *Socle commun de connaissances et compétences* que l'École doit donner à tous les élèves les moyens d'acquérir. Il commence au cours de la grande section de l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire, au cours préparatoire et au cours élémentaire 1ère année : c'est alors que la première initiation aux techniques de l'écrit, réalisée à l'école maternelle, se transforme en un apprentissage rigoureux et structuré.

Organiser la continuité avec l'école maternelle

Si le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire est une rupture importante et nécessaire pour l'enfant, qui découvre d'autres rapports avec les adultes, des sociabilités plus complexes avec ses camarades de classe, une relation au savoir plus exigeante, l'obligation d'une plus grande autonomie, il est néanmoins indispensable de lui faciliter cette transition. Il est notamment important que les enseignants de l'école élémentaire s'inscrivent dans la continuité de l'école maternelle : les deux premières années du cycle 2 continuent en partie à relever de ses méthodes. Les projets des deux écoles doivent prévoir les modalités d'articulation entre l'école maternelle et le cours préparatoire. La programmation des activités doit être pensée dans la continuité du cycle : les enseignants de CP doivent pouvoir prendre appui sur le travail des maîtres de l'école maternelle et sur les acquis de leurs élèves. Pour élaborer leur propre progression, ils ont besoin de savoir où en sont leurs élèves, quels supports de travail leur sont familiers, quelles connaissances sont acquises ou bien engagées. La continuité dans les apprentissages entre la grande section et le CP doit être pensée. Le conseil de cycle en est le moyen.

Poursuivre et développer le travail engagé de socialisation et d'ouverture culturelle

Les programmes du cycle 2 définissent les continuités entre école maternelle et école élémentaire, mais organisent également les ruptures nécessaires. La place faite à l'ouverture culturelle demeure déterminante. Les enseignements y sont toujours organisés en grands domaines d'activités et un certain nombre de ces domaines sont en continuité directe avec ceux de l'école maternelle. C'est le cas de "Vivre ensemble" qui conserve la même orientation qu'à l'école maternelle : accompagner l'enfant dans sa progressive acceptation de la vie collective et de ses contraintes, mais aussi dans la construction de sa personnalité. "Découvrir le monde" reste, comme à l'école maternelle, le domaine privilégié de l'éducation de la curiosité (monde humain ou monde physique, monde vivant ou monde de la technique, monde réel ou monde simulé...), en même temps qu'il conduit à une première structuration des grandes catégories de la connaissance, le temps, l'espace, le vivant, la matière, la causalité... Les domaines "Éducation artistique" et "Éducation physique et sportive", engagés à l'école maternelle, se renforcent au cycle 2 : les nouveaux comportements moteurs qui deviennent possibles ouvrent la voie à l'utilisation d'instruments et à des techniques plus complexes ; l'autonomie et la force d'expression des enfants sont préservées dans un cadre où leur créativité se développe avec plus de moyens et de maîtrise.

Asseoir les apprentissages instrumentaux essentiels : lire, écrire, compter

L'acquisition de la maîtrise de la langue conditionne les autres apprentissages et, à l'école primaire, les fédère. Le programme de "Maîtrise du langage et langue française" s'inscrit pour partie dans la continuité de l'école maternelle : même si la part relative de l'oral et de l'écrit s'y inverse, l'attention portée au langage oral reste décisive. Les enseignants de l'école maternelle se sont attachés à amener les élèves à s'intéresser au langage non seulement pour ce qu'il peut dire, mais aussi pour la manière dont il le dit. Les enseignants de l'école élémentaire doivent s'inscrire dans cette approche. De même, les enseignants sont invités à poursuivre à l'oral le travail engagé dans le champ de la littérature de jeunesse.

Mais le domaine de la maîtrise de la langue, avec l'accès à l'écrit, est aussi celui de la plus forte rupture. L'appropriation des principales techniques de l'écriture conduit l'élève, à l'horizon du cycle, à l'exercice d'une certaine autonomie. Désormais l'élève pourra lire aisément, comprendre des textes simples et écrire une dizaine de lignes en commençant à surmonter les problèmes de vocabulaire, de syntaxe et d'orthographe. On comprend, dès lors, pourquoi l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture constituent l'événement majeur de ces années qui, autrefois, étaient caractérisées comme celles de l'accès à l'âge de raison. Ces premiers apprentissages devront s'accompagner d'une initiation méthodique au vocabulaire, dès la grande section de maternelle. Dans le même esprit, une prise de conscience de l'organisation de la phrase par des jeux et des manipulations est importante.

Dans le domaine des mathématiques, c'est un nouveau champ qui s'ouvre à l'entrée au CP. L'école maternelle a amené les élèves à de premières expériences mathématiques : dénombrements, repérage de formes spécifiques dans l'espace ou dans le plan, classements, sériations d'objets en fonction de certaines de leurs propriétés. À l'école élémentaire commencent véritablement les mathématiques. En même temps qu'il comprend le principe alphabétique, l'élève accède au système d'écriture des nombres et au calcul. Il prend mieux conscience du pouvoir que lui donnent les nombres pour choisir, décider ou agir dans des situations réelles. L'enseignement des mathématiques et celui du langage écrit s'articulent au sein des apprentissages fondamentaux et constituent, depuis plusieurs siècles, l'ossature de l'école. Les compétences acquises dans un domaine renforcent celles acquises dans l'autre.

Dans le domaine des langues vivantes, le CE1 forme la première étape d'un parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école et durant lequel l'élève sera amené à acquérir des capacités à communiquer dans au moins deux langues autres que le français. Il développera ainsi sa sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Les activités, essentiellement orales, proposées à ce stade exploitent les capacités d'écoute du jeune enfant, ses capacités de discrimination des intonations, des sons et des mots nouveaux. Elles peuvent notamment être conçues dans la continuité de celles qui, dès le début du cycle 2, ont permis à l'élève de prendre conscience des réalités sonores du français et de développer ses capacités de segmentation des mots et des syllabes.

Guider les élèves vers l'autonomie et développer leurs capacités d'initiative

Au cycle 2, dès qu'un apprentissage a été effectué, l'enseignant doit

s'assurer de sa consolidation. Le passage progressif des activités guidées, puis accompagnées aux activités autonomes, des exercices spécifiques à des mises en œuvre des acquis en situation plus complexe permet aux élèves de gagner en assurance et en efficacité. Il en est de même pour les capacités et attitudes mettant en jeu l'initiative personnelle des élèves. Lors des différentes évaluations prévues par les textes en vigueur, le degré d'autonomie et d'initiative des élèves sera apprécié en complément de l'évaluation des domaines et champs disciplinaires concernés.

Il sera bon, par ailleurs, que chaque élève ait l'occasion, durant sa scolarité primaire de s'essayer à la mise en œuvre de projets personnels. C'est une démarche qui s'exerce dès l'école maternelle et se poursuit au cycle 2 puis au cycle 3. Ce projet pourra porter sur un aspect d'un ou plusieurs champs disciplinaires.

Prendre en compte les différences inter-individuelles et intervenir dès les premières difficultés

Les maîtres du cycle 2 doivent être particulièrement attentifs aux différences interindividuelles. Elles tiennent autant à des caractéristiques personnelles des enfants (leur âge réel, leur maturité), aux conséquences des situations sociales, culturelles et linguistiques qui sont les leurs hors l'école, qu'à leur parcours scolaire antérieur (durée de la scolarisation en école maternelle, régularité de la fréquentation, enseignements reçus). Ainsi, des enfants, sans présenter de déficiences ou de troubles spécifiques, ont plus de chemin à parcourir que la moyenne des élèves dans la phase initiale des apprentissages, en particulier dans la construction du principe alphabétique. Ce sont eux qui peuvent être confrontés à un échec pour la seule raison qu'on ne leur aura pas laissé le temps de se doter des instruments nécessaires. L'articulation entre école maternelle et école élémentaire, la différenciation du travail dans les premiers mois du cours préparatoire, l'accompagnement personnalisé des élèves concernés sont ici décisifs. Comme en bien d'autres circonstances, le regard positif du maître sur l'enfant en voie d'apprentissage est la règle impérative.

Quelques enfants ne parviennent pas à apprendre à lire et à écrire pendant le cycle des apprentissages fondamentaux ; les causes de cet échec peuvent être très variées, et diverses pour un même enfant. On évoque quelquefois la possibilité d'une dyslexie. Les spécialistes considèrent qu'un diagnostic de ce type ne peut être posé

qu'après une période d'un an et demi environ d'exposition à un enseignement systématique et structuré infructueux (en particulier, sans que les premières correspondances graphophonologiques soient fixées). Mais c'est dès l'école maternelle que des signes de fragilité peuvent apparaître ; l'équipe pédagogique, les personnels des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté et les médecins de l'éducation nationale, en particulier lors du bilan de santé de la sixième année, doivent être attentifs à leur repérage en se gardant de tout pronostic : une vigilance particulière s'impose cependant alors ; la première prévention des difficultés tient à un enseignement très rigoureux et progressif, en particulier pour le code de la langue. Et si le devoir de patience vient compléter celui de vigilance, il ne faut pas trop retarder la demande d'aides spécialisées, dans l'école ou en dehors, pour des élèves qui manifesteraient certaines formes de difficultés.

Si cette introduction évoque un peu longuement les difficultés que peuvent rencontrer les élèves, ce n'est point pour inciter les maîtres à retarder la réalisation des objectifs du cycle 2, mais au contraire pour les aider à conduire l'ensemble de leurs élèves à maîtriser des apprentissages qui conditionnent largement leur scolarité ultérieure.

Horaires

Dans l'introduction générale ont été rappelés les principes organisateurs. Les horaires sont précisés sur la base de la semaine et comportent une part de souplesse importante. L'équipe de cycle peut ainsi établir une programmation rigoureuse, avec des temps forts au cours de l'année. Le maître conserve la liberté pédagogique qui lui permet de tenir compte des particularités de sa classe.

L'un des gages de la réussite se situe dans la régularité avec laquelle ces activités sont proposées aux élèves : ils doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant non seulement dans les phases de découverte mais aussi dans les phases de stabilisation des acquis. Au cycle 2 où l'essentiel de la maîtrise du langage est consacré à la construction du savoir lire et du savoir écrire, dès que l'élève devient capable d'une première autonomie, il doit prendre plaisir à relire seul les textes découverts collectivement dans les autres domaines ("Découvrir le monde", etc.) et écrire ou copier de sa propre main les textes produits à cette occasion. Là encore, c'est la régularité de l'activité qui compte : ces lectures et ces copies doivent être proposées chaque jour (au moins une demi-heure).

Horaires du cycle des apprentissages fondamentaux

| DOMAINES | HORAIRE MINIMUM | HORAIRE MAXIMUM |
|---|-----------------------------|---------------------------------|
| Maîtrise du langage et de la langue française (1) | 9 h | 11 h (10 h en classe de CE1) |
| Vivre ensemble | 0 h 30 (débat hebdomadaire) | |
| Mathématiques (2) | 5 h | 6 h |
| Découvrir le monde | 3 h | 3 h 30 |
| Langue vivante étrangère (en classe de CE1) | 1 h 30 | |
| Éducation artistique | 3 h | |
| Éducation physique et sportive | 3 h | |

(1) **La lecture et l'écriture** (rédaction ou copie) doivent faire l'objet d'une pratique quotidienne de 2h 30, ces 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.

(2) **Le calcul mental** doit faire l'objet d'une pratique quotidienne d'au moins 15 minutes.

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

OBJECTIFS

Au CP et au CE1, les enseignants poursuivent le travail sur la langue orale (écoute et prise de parole) engagé à l'école maternelle : accès au langage d'évocation, familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit, préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ils s'attachent tant à faire maîtriser aux élèves la connaissance du code de l'écrit qui est celui de la langue française qu'à développer la culture de l'écrit, par la fréquentation assidue, souvent encore à l'oral, d'ouvrages de la littérature de jeunesse ; ils prennent appui sur tous les domaines d'apprentissage, qui amènent les élèves à acquérir des connaissances dans les différents champs du savoir et à utiliser différents instruments de documentation imprimés ou numérisés, adaptés à leur âge. C'est ainsi qu'ils installent les bases culturelles sans lesquelles parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes formels, sans signification.

Le travail mené sur l'acquisition de la conscience phonologique, puis phonémique, sur l'appréhension progressive du principe alphabétique se poursuit au CP pour les élèves qui n'en ont pas une réelle compréhension. Il constitue le fondement de la maîtrise du code alphabétique qui doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début du CP. L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont totalement complémentaires et doivent être menés de pair : ils se renforcent mutuellement. Si, pour la clarté de l'exposé, ils sont ici distingués, il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences dans des alternances rigoureusement pensées. Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est l'objectif fondamental du CP. Il se poursuit au CE1, puis au cycle 3.

PROGRAMME

1 - Maîtrise du langage oral

La maîtrise du langage oral, principal domaine d'activités de l'école maternelle, doit être l'objet d'une attention maintenue tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux. Elle se renforce dans l'exercice des multiples situations de communication : exercices spécifiques, vie de la classe, vie de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun.

Dans toutes les activités de la classe, l'enseignant est attentif à l'élargissement du vocabulaire. Au cours de la leçon spécifique, il renforce l'attention que portent les élèves aux mots qu'ils ont rencontrés dans les discours d'autrui et dans les lectures. Il les conduit à ajouter précision et rigueur au réemploi plus ou moins spontané de ces mots.

1.1 Communiquer

Prendre toute sa place dans le réseau des communications quotidiennes

À l'école élémentaire, une demi-heure par semaine a été inscrite à l'emploi du temps pour commencer à formaliser les moments de débats qui portent sur la vie collective (voir "*Vivre ensemble*"). Pour l'essentiel, à cet âge, c'est l'enseignant qui conduit le débat. Il veille à ce qu'aucun élève ne soit écarté des échanges, à ce que chacun apprenne à écouter tant les adultes que ses camarades. Il s'attache à amener les élèves à tenir compte de l'échange en cours pour faire avancer la réflexion collective. Des débats moins formalisés peuvent avoir lieu dans les séquences d'apprentissages. Ils bénéficient du même accompagnement.

Dialoguer pour apprendre

Les dialogues instaurés entre le maître et l'élève tout au long des apprentissages sont une autre face importante des communications qui se structurent durant ce cycle. Les interactions avec le maître permettent à l'élève de formuler ses représentations, de rectifier ses formulations, de structurer une connaissance incertaine, de prendre conscience d'une erreur et la corriger. L'élargissement de l'échange

à quelques élèves peut être profitable, à condition de rester attentif à ce que l'échange apporte à chacun les clarifications nécessaires.

Dire des textes

Parmi les nombreux textes, en prose ou en vers, que l'élève de cycle 2 découvre par la voix de son enseignant, il s'en trouve souvent qui, du fait de l'intérêt qu'ils ont suscité et de leurs qualités littéraires, méritent d'être appris par cœur. Cet apprentissage, après que l'on a découvert et expliqué le texte, se fait en classe, comme à l'école maternelle, c'est-à-dire collectivement. La préparation de l'interprétation suppose un débat, des essais, des jugements, des prises de décisions... Il est préférable à cet âge de privilégier les interprétations collectives plutôt que les interprétations individuelles (voir "*Éducation musicale*"). Le théâtre peut offrir l'occasion d'un projet plus élaboré. Il peut en être de même avec des assemblages de textes en prose ou en vers. La poésie doit toutefois garder au cycle 2 une place aussi centrale qu'à l'école maternelle.

La lecture à haute voix intervient, dès que la lecture est suffisamment assurée et suppose un travail semblable à celui qui est fait avec des textes appris par cœur. Dans ce cas, le texte doit aussi être en partie mémorisé et la lecture n'intervient que comme moyen d'activer la mémoire.

Il est important de ne pas confondre ce travail d'interprétation d'un texte à l'intention d'un auditoire avec la lecture à voix haute qui accompagne la plupart des activités d'alphabetisation au cycle des apprentissages fondamentaux : dans ce dernier cas, l'objectif est seulement de parvenir à rétablir l'accentuation des groupes de mots (en français, l'accent porte sur la dernière syllabe du groupe) ainsi que la courbe intonative normale de la phrase pour en retrouver la signification.

1.2 Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre

En entrant à l'école élémentaire, les élèves éprouvent encore de nombreuses difficultés à évoquer un événement que leur interlocuteur ne connaît pas ou à expliquer un phénomène. Il en est de même lorsqu'ils tentent de comprendre des formulations orales de ce type. C'est par la relance, le dialogue, que le maître construit progressivement une meilleure expression ou une meilleure compréhension.

Permettre des prises de parole plus longues, améliorer la compréhension en dehors des situations de dialogue

Pour que chaque élève acquière progressivement une plus grande autonomie dans ces usages du langage, pour qu'il puisse assumer une prise de parole plus longue et plus structurée, il est nécessaire de programmer des activités spécifiques prolongeant celles qui étaient mises en place à l'école maternelle. Là encore, le rappel d'un événement passé doit être considéré comme prioritaire. Il débouche sur un usage oral du récit qui s'articule avec la compréhension des textes entendus.

Faciliter la compréhension des textes narratifs en situation d'écoute et de "reformulations" alternées

La découverte d'albums ou d'histoires illustrées, progressivement plus longs et plus complexes, demeure à l'école élémentaire un moyen de travailler la compréhension des textes narratifs entendus où alternent la lecture par l'enseignant, la reformulation de l'histoire par un ou plusieurs élèves, dans leurs propres mots, le dialogue sur les difficultés, une nouvelle lecture de l'enseignant, de nouvelles formulations par les élèves (sous la forme d'une dictée à l'adulte, par exemple).

Faciliter la compréhension des textes explicatifs en situation de découverte collective

Il en est de même des textes explicatifs et des documents de divers types (film, livre, revue, multimédia...). Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'accès oral à ces sources d'information, par le son ou par la voix du maître, l'appui sur les images ou les schémas reste nécessaire. Là encore, production et compréhension se complètent : parcours en commun d'un document, dialogue sur les aspects successifs des éléments d'information, synthèses partielles demandées aux élèves et relancées par le maître, synthèse finale qui peut consister en une formulation collective effectuée en dictée à l'adulte.

Parler sur des images

Les images sont fréquemment utilisées au moment de l'apprentissage de la lecture comme équivalent du message écrit. Ainsi une leçon de lecture commence-t-elle souvent par l'exploration d'une image. Cette utilisation repose sur l'idée que l'image serait immédiatement décodable par l'enfant et que son message relèverait de l'évidence. En fait, il n'en est rien, il s'agit d'un apprentissage spécifique.

Au cycle 2, dans le cadre des activités artistiques, les élèves commencent à utiliser les images de façon plus réfléchie. Toutefois, c'est quotidiennement que des images sont employées dans les différentes activités de la classe. Ces documents doivent alors faire l'objet d'une discussion. Ce sera l'occasion, sans s'enfermer dans un décodage formel des images, d'identifier de nombreux éléments du langage iconographique et, préciser la signification des mots qui les désignent, d'expliciter les actions suggérées par les rapprochements des objets ou personnages représentés, de retrouver, chaque fois que cela sera possible, les correspondances suggérées avec d'autres images déjà rencontrées, de s'engager dans une interprétation simple du point de vue adopté par le photographe, le dessinateur ou le cinéaste.

Articuler maîtrise du langage oral et maîtrise du langage écrit

D'une manière générale, au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves ne maîtrisent pas encore suffisamment l'écrit pour affronter de manière autonome des textes longs ou difficiles. La lecture à haute voix par l'enseignant de récits qui ont une complexité narrative supérieure à celle des textes dans lesquels on apprend à lire amène à poser et résoudre des problèmes de compréhension de l'écrit.

2 - Lecture

Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture. La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral. Chez le lecteur confirmé, les deux activités sont presque simultanées. La première s'est automatisée, libérant toutes les ressources intellectuelles pour la seconde qui peut alors bénéficier d'une attention soutenue. Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est encore peu efficace, elle est souvent trop lente pour que la mémoire conserve tous les mots reconnus jusqu'à la fin de l'énoncé. La compréhension reste difficile et doit être fortement soutenue, en particulier lorsqu'on aborde des textes longs ou complexes. Toutefois, ce n'est qu'en rendant plus efficace l'identification des mots que l'apprenti lecteur parvient en fin de cycle à une première autonomie.

L'un et l'autre aspect de la lecture doivent être enseignés. Cela suppose une programmation précise des activités tout au long du cycle. L'appui sur un manuel scolaire de qualité se révèle un gage de succès important dans cet enseignement délicat, en particulier pour les enseignants débutant dans ce cycle. Toutefois, ce manuel ne peut, en aucun cas, être le seul livre rencontré par les élèves. La fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse, facilitée par de nombreuses lectures à haute voix des enseignants, est tout aussi nécessaire et demeure le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes.

2.1 Programmation des activités

L'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des démarches, des compétences et connaissances nécessaires à la compréhension.

Au début du cours préparatoire, prenant appui sur le travail engagé à l'école maternelle sur les sonorités de la langue et qui doit être

poursuivi aussi longtemps que nécessaire, un entraînement systématique à la relation entre graphèmes et phonèmes doit être assuré, afin de permettre à l'élève de déchiffrer, de relier le mot écrit à son image auditive et à sa signification possible. Il est indispensable de développer le plus vite possible l'automatisation de la reconnaissance de l'image orthographique des mots. Cet apprentissage exige de conjuguer lecture et écriture.

Savoir reconnaître des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte. Les élèves doivent apprendre à traiter l'organisation d'une phrase ou d'un texte écrit. Ils doivent aussi acquérir le lexique et les connaissances nécessaires pour comprendre le propos des textes qu'ils sont invités à lire.

Le cours préparatoire est le temps essentiel de cet apprentissage. Celui-ci doit être poursuivi au CE1 pour consolider la maîtrise du code, développer l'automatisation de la reconnaissance des mots et entraîner à la lecture de textes plus longs, plus variés, comportant des phrases syntaxiquement plus complexes. La lecture doit être prolongée et affermie par un travail régulier de production d'écrits.

2.2 Avoir compris le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots

Pour identifier des mots, l'apprenti lecteur doit avoir compris le principe qui gouverne le codage de la langue écrite en français : les lettres ou groupes de lettres (graphèmes) représentent le plus souvent des unités distinctives de la langue orale (phonèmes) assemblées en syllabes. L'enfant construit progressivement ce savoir dès l'école maternelle (voir le chapitre "Le langage au cœur des apprentissages" dans le programme de l'école maternelle) mais n'a pas encore pleinement compris la complexité de ce principe à l'entrée de l'école élémentaire.

Il importe donc que l'enseignant évalue ses élèves dans ce domaine avant même de commencer l'enseignement de la lecture. On peut, par exemple, poser un "problème" d'écriture (si l'on souhaite écrire tel mot, comment fait-on ?) en complexifiant progressivement la tâche et en observant la manière dont travaillent les élèves : capacité ou non d'entendre les éléments phonologiques qui constituent le mot, capacité de proposer un signe graphique pour une unité phonologique, connaissance du nom des lettres et de leur(s) valeur(s)... D'une manière générale pour tous les élèves, et d'une manière différenciée pour tous ceux qui sont encore loin d'avoir compris le principe alphabétique, un programme de travail doit être mis en place pour :

- améliorer la reconnaissance des unités distinctives composant les mots : syllabe, attaque du mot (consonne(s) précédant la voyelle), rime (voyelle et consonne(s) suivant la voyelle), progressivement phonème ;
- renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau ; savoir en analyser les composantes sonores (syllabes et, en partie, phonèmes), les écrire et les épeler ; pouvoir rapprocher des mots nouveaux de ces mots repères ;
- multiplier les exercices de "résolution de problèmes orthographiques" (comment pourrait-on écrire tel ou tel mot ?) conduisant à utiliser efficacement les deux premières compétences.

2.3 Savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples

Parallèlement au travail portant sur le principe du codage alphabétique des mots, il est décisif que les élèves bénéficient d'un enseignement ordonné et structuré leur permettant de progresser rapidement dans l'identification des mots.

Segmentation des mots en syllabes et phonèmes

À l'école maternelle et en début d'école élémentaire, le travail d'analyse des unités distinctives d'un mot relève pour l'essentiel de jeux. Il faut que, à l'école élémentaire, la capacité d'analyse devienne plus sûre et plus précise. C'est dans cette perspective qu'il convient de multiplier les exercices permettant de catégoriser les unités sonores de différents niveaux, par l'élaboration de règles de tri, la mise en œuvre de classements, la recherche d'éléments nouveaux pouvant entrer

dans les classes proposées... De même, il est important d'entraîner les élèves à transformer des mots en jouant sur leurs composants : segmentation, dénombrement des unités, modification du mot par raccourcissement, allongement, inversion (des syllabes, puis des phonèmes). L'analyse phonologique stricte semble être au moins autant la conséquence que la cause de l'apprentissage de la lecture. Elle ne peut donc être un préalable exigible.

Segmentation du texte en mots

À l'école maternelle, la première approche du code écrit porte le plus souvent sur des mots. À l'école élémentaire, ce sont des textes qui très vite deviennent les supports privilégiés du travail de lecture, et l'élève doit apprendre à identifier les mots qui les composent. Or le mot n'est pas une réalité évidente du langage oral, elle ne s'impose qu'à celui qui sait lire et écrire. Il importe donc, dès les premières semaines d'enseignement de la lecture, de renforcer l'articulation entre mots écrits (unités graphiques séparées par des blancs) et unités correspondantes de la chaîne orale. Par exemple, l'enseignant peut montrer de la main les mots d'un texte qu'il lit à haute voix. C'est la première étape du travail de segmentation, phase importante de l'apprentissage de la lecture.

2.4 Deux manières d'identifier les mots

Pour identifier un mot, le lecteur doit relier une information visuelle (le mot écrit) à un savoir déjà acquis du fait de l'apprentissage de la parole : l'image acoustique de ce mot (la représentation des phonèmes qui le constituent) et sa (ou ses) signification(s). Deux manières de parvenir à ce résultat sont disponibles : la voie directe et la voie indirecte. L'apprenti lecteur doit apprendre à se servir efficacement de l'une et de l'autre. Elles se consolident mutuellement par leur utilisation fréquente et sont renforcées par toutes les activités d'écriture.

Identification des mots par la voie indirecte (déchiffrement)

On peut retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire à son déchiffrement. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire.

Identification des mots par la voie directe (lecture courante)

Ce type d'identification est possible si le lecteur dispose déjà, dans sa mémoire, d'une image orthographique du mot. Dans ce cas, le mot est quasi instantanément reconnu, à la fois visuellement, auditivement et sémantiquement. On sait aujourd'hui que le lecteur ne s'appuie pas sur la silhouette du mot pour l'identifier, mais sur la perception très rapide des lettres qui le composent.

2.5 Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrement)

Pour pouvoir identifier les mots par la voie indirecte, les élèves de l'école élémentaire, qui ont commencé à comprendre la manière dont fonctionne le code alphabétique, doivent mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et apprendre à les utiliser. Pour ce faire, on utilise deux types d'approche complémentaires : les deux types d'activités sont travaillés en relation avec de nombreuses situations d'écriture permettant de renforcer la mise en mémoire de ces relations : analyse de mots entiers en unités plus petites référées à la connaissance déjà acquise de leurs constituants phoniques et graphiques, synthèse à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés.

Analyse du matériel graphique et synthèse des unités identifiées

Dans le premier cas de l'analyse de mot en unités plus petites, on procède par analogie avec les mots repères (dans *manteau*, je vois le *man* de *maman*, le *t* de *table*, le *eau* de *beau*). Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille, peut être écrite ou épelée et a une valeur phonétique non ambiguë (je prononce [mã], [tø] ou [o]). Le matériel sonore ainsi retrouvé doit ensuite être rassemblé, syllabe après syllabe, pour constituer un mot renvoyant à une image acoustique disponible dans la mémoire de l'élève. La principale difficulté réside dans l'assemblage de la syllabe à partir des phonèmes qui la constituent : le passage de [tø] et [o] à [to] est difficile à découvrir sans guidage et nécessite le plus souvent que l'équivalence soit apprise.

D'où la nécessité d'exercer systématiquement les élèves à la démarche de synthèse par la mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes dans les différentes combinaisons possibles. C'est par l'écriture, plus encore que par la lecture, que ces régularités sont mises en mémoire : production de syllabes à partir d'une consonne ou d'une voyelle, écriture de syllabes sous dictée, découpage d'un mot écrit régulier en syllabes...

Difficultés de l'analyse liées aux irrégularités de l'orthographe du français

L'analyse, elle-même, se complique au fur et à mesure que l'apprenti lecteur aborde des mots moins réguliers mettant en jeu des doubles consonnes, des lettres ayant une valeur phonétique indirecte ("u" après "c" et "g"...), une valeur grammaticale, comme "nt" du pluriel des verbes, ou une valeur lexicale ("gt" de "doigt"...). Ces réalités ne doivent pas être ignorées dans l'analyse, car elles sont des supports importants de l'identification des mots (c'est leur lettre muette qui permet de distinguer "rat" de "ras" ou, dans de nombreux cas, un pluriel d'un singulier). Elles doivent être intégrées et elles-mêmes référées à des mots repères caractéristiques.

L'analyse se complexifie encore lorsqu'elle aborde des découpages ambigus ou des situations contextuelles très particulières. C'est le cas, par exemple, lorsque le découpage en syllabes orales ne correspond plus au découpage en syllabes écrites le plus fréquent comme dans les divers usages du "n" ou du "m" ("animal" opposé à "angine"). Là encore, le guidage est d'autant plus essentiel que l'apprenti lecteur se sert très rapidement des premières distinctions qu'on lui propose pour les étendre à toutes celles, similaires, qu'il rencontre. Le risque réside, bien sûr, dans une nouvelle irrégularité du codage qui doit, à son tour, être présentée par l'enseignant. L'existence de ces irrégularités doit conduire le maître à choisir une approche progressive fondée sur des mots réguliers au cours des premières semaines du cours préparatoire.

2.6 Apprendre à identifier des mots par la voie directe

À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe. Elle leur permet une identification quasi instantanée des mots et facilite donc la compréhension en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre. Cet accès direct suppose que les élèves aient mémorisé la forme orthographique (et non l'image globale) de très nombreux mots et qu'ils aient donc bénéficié d'un entraînement important et régulier. Il est toutefois normal qu'ils ne puissent pas lire par cette voie de manière continue, car la plupart des textes qu'ils découvrent comportent des mots peu fréquents qu'ils ne connaissent pas, à l'oral comme à l'écrit, ou dont la forme orthographique n'a pas été mémorisée.

Identification des mots outils

Les mots dont la forme orthographique est mémorisée en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont les plus fréquemment rencontrés. Il convient que ce soient aussi les plus fréquents de la langue, pour l'essentiel des mots outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. Les mots outils sont peu perceptibles dans le langage oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit, l'auxiliaire du verbe...). Ils doivent donc être particulièrement mis en valeur dans tous les exercices de segmentation de textes écrits.

Repérage des noms, des verbes et des adjectifs

L'identification des mots écrits, autres que les mots outils, passe évidemment par l'accroissement général du vocabulaire des élèves et, donc, par les connaissances qu'ils accumulent. Au cycle des apprentissages fondamentaux, ces connaissances sont souvent construites oralement dans les activités relevant des domaines "Découvrir le monde" ou "Éducation artistique" ou encore pendant les lectures de littérature de jeunesse. Il est donc essentiel de ne pas les négliger, en particulier pour les élèves qui ne bénéficient pas, hors de l'école, d'activités culturelles variées.

Toutefois, l'identification des mots écrits pose aussi de simples

problèmes de lecture et suppose, en particulier chez le lecteur débutant, accompagnement et guidage. Comme pour les mots outils, l'articulation entre exercices de lecture et exercices d'écriture joue un rôle important. Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit.

Dans cette perspective, toutes les activités de copie sont intéressantes. Il s'agit de copies visant à favoriser la mise en mémoire de l'orthographe des mots et qui supposent donc que l'enfant apprend rapidement à ne plus se contenter d'une transcription lettre à lettre. Le traitement du texte source relève donc, ici encore, d'une activité de segmentation et d'analyse du matériel graphique (où couper le mot lorsqu'on ne parvient pas à le mémoriser tout entier ? comment mémoriser ensemble le nom et son déterminant ? l'auxiliaire et le verbe ? etc.).

2.7 Associer lecture et écriture

Complémentarité entre exercices de lecture et exercices d'écriture

L'articulation entre lecture et écriture reste, dans ce cas, comme dans les précédents, un excellent moyen de renforcer les apprentissages. L'écriture d'un mot que l'on ne sait pas encore écrire permet de revenir à une activité de synthèse qui vient compléter l'analyse. Les jeux d'écriture permettent de comparer des phonèmes proches (par exemple, de distinguer le [d] du [t]), des graphèmes différents renvoyant à un même phonème ("o", "au", "eau"), des règles de contexte (comme celles qui distinguent les différentes graphies du [s] ou du [z]), ou encore des découpages syllabiques ambigus.

Régulièrement pratiquées, la copie et la dictée (de syllabes, de mots réels ou inventés, puis de phrases et de textes) contribuent à fixer les correspondances entre graphèmes et phonèmes et la forme orthographique des mots. On s'attachera à amener les élèves à copier sans erreur, mot par mot ou par groupes de mots, un texte de trois ou quatre lignes.

Activités graphiques

À l'école maternelle, l'enfant a appris à maîtriser les gestes essentiels de l'écriture. Qu'il soit droitier ou gaucher, il tient normalement son crayon ou son stylo sans crispier la main, il sait placer sa feuille sensiblement dans le prolongement de son avant-bras, il maîtrise les principaux tracés et respecte les sens de rotation, afin de faciliter la progressive mise en place d'une écriture cursive rapide et lisible. La motricité fine qu'il déploie dans l'écriture comme dans le dessin est sous-tendue par une aisance motrice plus générale. De nombreux enfants ne sont pas encore parvenus à cette aisance en arrivant à l'école élémentaire. Les activités de graphisme restent, à ce niveau aussi, un moyen efficace de développer la motricité nécessaire au geste graphique.

À l'école élémentaire, l'élève doit se doter d'une écriture cursive (minuscules et majuscules) sûre et lisible. Il importe qu'il s'approprie les caractéristiques graphiques de chacune des lettres de l'alphabet et acquière une aisance dans le mouvement qui lui permette, progressivement, d'écrire vite tout en restant parfaitement lisible.

En découvrant d'autres écritures ou d'autres gestes graphiques, il est possible d'articuler les usages instrumentaux de l'écriture avec ses usages esthétiques. Une édition manuscrite des textes rédigés permettra d'explorer les multiples visages de la calligraphie. Il en sera de même avec les polices d'imprimerie des logiciels de traitement de texte lorsque l'on vise une édition électronique ou une édition imprimée.

Le clavier de l'ordinateur fait partie des instruments dont l'élève se sert à l'école maternelle. Il familiarise l'enfant avec la structure alphabétique de notre orthographe. S'il est nécessaire qu'il soit découvert très librement à l'école maternelle, dès le cycle des apprentissages fondamentaux l'élève sera aidé dans les divers usages qu'il en fait en lui montrant comment quelques-unes des fonctionnalités dactylographiques peuvent être mobilisées plus efficacement par l'usage des deux mains, par celui du pouce.

2.8 Comprendre les textes

Il y a de très nombreux points communs entre compréhension des

textes écrits et compréhension des énoncés oraux qui mettent en jeu des situations de communication proches (monologue, absence des référents...). C'est dire que tout ce qui permet d'approfondir la compréhension du langage oral prépare l'élève à une meilleure compréhension des textes. C'est dire aussi que, tant que l'élève ne dispose pas d'une capacité d'identification des mots suffisante, l'entraînement de la compréhension doit s'effectuer dans deux directions : oralement pour les textes longs et complexes, en particulier sur des textes de littérature adaptés à l'âge des enfants, sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou à des expériences ignorées des élèves.

Comprendre des textes littéraires

Comme à l'école maternelle, les textes littéraires (albums d'abord, nouvelles ou courts romans ensuite) doivent être au cœur des activités de l'école élémentaire. Le plus souvent, ils sont rencontrés par le moyen des lectures à haute voix par le maître. Les élèves tentent ensuite de reformuler avec leurs propres mots le texte entendu. Il appartient au maître de proposer les découpages qui permettent d'appréhender les étapes successives du récit, de construire les synthèses nécessaires, de tenter de faire anticiper la suite de ce qui a déjà été lu...

Les erreurs d'interprétation, les oublis, renvoient souvent à des passages qui n'ont pas été compris. Relire ne suffit donc pas toujours à dépasser les difficultés. Un dialogue doit s'engager entre l'enseignant et les élèves pour, en s'appuyant sur ce qui est connu, construire des représentations claires de ce qui ne l'est pas encore. Ce travail ne peut être conduit seulement avec la classe ; il doit être mené pas à pas avec chacun des élèves de manière à ne jamais abandonner ceux qui n'ont pas compris. Même si le résumé reste à cet âge hors de portée de la plupart des élèves, une part importante du travail de compréhension doit porter sur la construction d'une synthèse aussi brève que possible du texte lu : de qui ou de quoi parle ce texte (thème) ? qu'est-ce qu'il dit (propos) ?

À l'oral, on ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée (la compréhension des lacunes d'un message suppose que l'on dispose des connaissances permettant de les retrouver). Cela implique de la part de l'enseignant un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui lui paraît le plus évident. Au-delà, il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur). C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que les diverses interprétations peuvent être comparées. Elles doivent aussi être évaluées en revenant au texte lui-même de manière à contrôler qu'elles restent compatibles avec celui-ci. C'est en s'engageant résolument dans ce travail interprétatif que l'élève peut aussi apprendre le respect dû à la lettre du texte.

Les auteurs de littérature de jeunesse, et en cela ils ne se distinguent pas des autres écrivains, tissent de nombreux liens entre les textes qu'ils écrivent et ceux qui constituent le contexte culturel de leur création. C'est dire qu'on ne comprend véritablement un livre, serait-ce un simple album, sans retrouver ces relations subtiles qui font d'une œuvre une œuvre littéraire. Les lectures littéraires du cycle des apprentissages fondamentaux, comme celles des autres cycles, doivent donc être choisies avec soin et organisées en parcours qui permettent de retrouver un personnage, un thème, un genre, un auteur, un illustrateur... Par là, et par là seulement, l'habitude de fréquenter les livres devient progressivement une culture.

Il importe que les œuvres rencontrées soient nombreuses et variées. Les lectures en classe doivent être complétées par des lectures personnelles dans la BCD ou au domicile familial. L'emprunt à la BCD ou dans la bibliothèque de quartier doit devenir une habitude et un besoin. Les enseignants expliquent aux parents le rôle de médiateur qu'ils peuvent eux aussi jouer entre le livre et l'enfant. Un autre moyen de rendre plus assurée la compréhension d'un texte est

d'articuler celle-ci avec un travail d'écriture. Il s'agit le plus souvent de prolonger un texte dont seul le début a été proposé, de transformer un épisode, de changer de personnage, de transporter le personnage principal dans un autre univers... La littérature de jeunesse offre de très nombreux exemples de pastiches et de détournements de ce type. L'écriture étant encore difficile pour les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux, il sera nécessaire de privilégier la dictée à l'adulte ou, progressivement, l'écriture appuyée sur des matériaux pré-rédigés. Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel encore difficile à cet âge.

Comprendre des textes documentaires

Les textes informatifs peuvent faire l'objet d'un travail analogue. Eux aussi restent difficiles d'accès en lecture autonome individuelle tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux. Un abord collectif et accompagné semble donc préférable. Il est essentiel que l'ouvrage documentaire apparaisse dans sa fonction de référence et soit l'une des étapes d'un travail de construction de connaissances, appuyé par ailleurs sur une expérience directe de la réalité (voir "Découvrir le monde").

Le texte informatif peut être parcouru comme un album (il comporte de nombreuses illustrations, des schémas, des tableaux...) et lu à haute voix par le maître. Il doit donner lieu aux mêmes efforts de construction de la signification. Très souvent, un documentaire est abordé pour répondre à une question précise. Il suppose donc que l'élève se dote d'une technique de recherche appuyée sur les tables des matières, les index, les titres et intertitres... Les réponses trouvées restent le plus fréquemment difficiles à interpréter, car elles renvoient souvent à d'autres informations qui se trouvent à d'autres endroits du texte. L'inférence joue dans ce type de lecture un rôle certainement plus important que dans le récit. Les documentaires seront donc surtout utilisés au cours de leçons afin de construire des connaissances.

La documentation accessible de manière électronique pose d'autres types de problèmes dans la mesure où le lien hypertexte tend à fragmenter plus encore l'information. L'accompagnement des élèves doit y être plus important que sur les ouvrages imprimés et l'effort de synthèse doit toujours prolonger la recherche.

Comme pour la littérature, l'articulation entre lecture et écriture permet d'approfondir la compréhension des textes documentaires. L'occasion peut en être fournie par une visite, un élevage, une expérience, la rencontre d'un témoignage... Au cycle des apprentissages fondamentaux, le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information. Il peut être aussi le support de la mise en ordre des idées, de l'organisation du document. Le texte arrive plutôt en complément de cette première représentation et vient la compléter. À cet âge, le texte documentaire reste souvent un récit. C'est là une étape normale et riche de l'accès aux textes explicatifs.

Mieux comprendre les textes qu'on lit

La compréhension des textes lus est tributaire de la qualité de la reconnaissance des mots. Lorsque celle-ci devient quasi automatique, le lecteur peut traiter de manière coordonnée l'information lexicale, l'information syntaxique, et connecter ce qu'il découvre dans le texte avec les connaissances qu'il possède déjà, de manière à construire une représentation assurée de ce qu'il a lu. Au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture, il doit, de plus, synthétiser l'information recueillie de manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des éléments du texte déjà traités.

Au cycle des apprentissages fondamentaux il importe donc que l'on conduise progressivement tous les élèves à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation. On demande par exemple aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (critiquer les solutions erronées est un aspect important de cette prise de conscience) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné (et évidemment de critiquer les suites improbables).

Certaines structures syntaxiques sont difficiles à comprendre. C'est le cas, par exemple, des phrases passives que beaucoup d'enfants comprennent comme si elles étaient des phrases actives. C'est aussi le cas des phrases complexes comprenant des relatives ou des conjonctives. L'interaction de l'enseignant est dans tous ces cas décisive : il doit anticiper la difficulté et accompagner les élèves au moment où ils la rencontrent en mobilisant leur attention, en suggérant les points d'arrêt et en vérifiant ce qui a été réellement compris. Il faut aussi que le lecteur construise des représentations successives de ce qu'il lit et les articule entre elles. Cela suppose que l'on découpe dans le texte des ensembles cohérents d'information et qu'on les mémorise au prix d'un important travail de sélection et de condensation. Cela suppose aussi que l'on traite efficacement toutes les marques qui assurent la cohésion du texte : ponctuation, déterminants, substituts du nom (pronoms, synonymes), connecteurs, marques de temporalité... Là encore, c'est en conduisant les élèves à redire ce qu'ils viennent de lire dans leurs propres mots, à sélectionner les informations importantes et à les mémoriser qu'on les conduit à mieux comprendre les textes. C'est en attirant leur attention, en cours de lecture, sur les marques de cohérence rencontrées et en assurant leur bonne interprétation qu'on leur permet de s'approprier progressivement leur usage.

Comme on a pu le remarquer, l'apprentissage de la compréhension des phrases et de la compréhension des textes suppose des discussions soutenues, un contrôle rigoureux des tentatives par l'échange entre apprenti lecteur et lecteur expert. La situation de lecture silencieuse et solitaire doit donc être considérée comme l'aboutissement d'un long travail mettant en jeu l'échange oral sur les textes lus. La lecture à haute voix, parce qu'elle donne à entendre ce que le lecteur a lu, permet dialogue et contrôle. Elle est le meilleur instrument de l'apprentissage.

3 - Écrire des textes

L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux. Toutefois, des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les élèves à se doter, avant même la fin du cycle, de la capacité à écrire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif.

Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différents composantes de la production de textes. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres.

3.1 Mobilisation des connaissances et organisation des textes

Plus encore qu'organiser les parties successives d'un texte, c'est la mobilisation des connaissances nécessaires pour le rédiger qui présente pour l'élève de cycle 2 le plus de difficultés. Il sait élaborer des informations dans le cadre d'un dialogue avec l'adulte, il a beaucoup plus de mal à le faire seul. La mobilisation des connaissances doit donc rester une activité collective fortement soutenue par l'enseignant. Elle suppose souvent un travail oral préalable pendant lequel on discute des contenus possibles du projet d'écriture. L'usage du dessin (comme instrument de mobilisation des connaissances ou des souvenirs) peut être tout aussi efficace dans la mesure où il offre un support stable à la discussion.

Les deux registres susceptibles d'être travaillés au cycle 2 (texte narratif et texte explicatif) renvoient à trois genres familiers des élèves : le compte rendu d'un événement vécu, le récit littéraire et le documentaire. Le compte rendu peut introduire aussi bien au récit qu'au documentaire. Son appui sur l'expérience vécue permet d'établir avec rigueur les moments pertinents parmi les éléments mémorisés, de les ordonner en fonction du texte que l'on veut produire. Dans chacun de ces cas, la mobilisation des connaissances sera d'autant plus assurée qu'elle s'appuiera sur une culture régulièrement entretenue de la littérature et du documentaire.

3.2 Mise en mots

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte ou l'emprunt de fragments copiés dans des répertoires. Toutefois, les élèves doivent aussi s'initier à l'écriture autonome de textes dont tous les éléments constitutifs ont été évoqués et organisés au préalable. Dans cet effort pour construire des phrases, trouver les mots, gérer leurs relations, marquer leur orthographe, se constitue une nouvelle relation au langage. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en signalant les difficultés non perçues, en donnant les informations qui manquent, en suggérant une solution pour un problème de syntaxe ou un problème d'orthographe...

À la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif).

3.3 Problèmes d'orthographe

En ce qui concerne l'orthographe lexicale, il faut distinguer la capacité de copier sans faute un mot, c'est-à-dire d'aller le chercher dans un répertoire pour le réutiliser, et la capacité d'écrire sans aide un mot connu. En situation d'écriture, il est décisif que l'élève puisse choisir entre les deux procédures et s'appuyer soit sur un répertoire, soit sur ses acquis. Il est important qu'il se pose des "problèmes d'orthographe" et qu'il réfléchisse à haute voix sur la manière d'orthographier un mot. Le maître doit exiger la rigueur dans l'analyse phonologique du mot et permettre à l'élève de constituer ses premiers repères et ses premières règles de choix entre les différentes écritures possibles d'un même son. Le travail effectué sur la construction du lexique (dérivations) doit être réutilisé dès les premiers exercices d'écriture (par exemple, pour retrouver les lettres muettes).

En ce qui concerne l'orthographe dite grammaticale, il s'agit d'abord de conduire l'élève à repérer les marques qui traduisent les relations entre les mots et les groupes de mots. Il est important que l'élève découvre et retienne que l'apparition d'un mot comme "les" ou "des" dans l'énoncé doit conduire à un examen précis des mots qui le suivent. Les différents signaux susceptibles de déclencher des accords doivent être repérés, faire l'objet d'affichages spécifiques dans la classe et sans cesse révisés. Dans le groupe nominal, les élèves ont en général, en fin de cycle 2, la capacité de marquer l'accord sur le premier mot qui suit le déterminant pluriel. Ils le font plus difficilement sur le second. L'accord du verbe avec le sujet devient très difficile lorsqu'on ne l'entend pas comme dans les verbes du premier groupe. Ces compétences orthographiques ne s'acquièrent véritablement que lorsqu'elles s'automatisent. C'est dans cette perspective qu'il faut les travailler.

D'une manière générale, on choisira de ne pas travailler les problèmes d'orthographe au moment où l'effort de l'enfant se concentre sur l'activité rédactionnelle proprement dite, mais de le faire dans un temps de révision de textes. On amène ainsi les élèves à repérer d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs, à les évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles. Cette démarche n'est pas naturelle, il faut la conduire régulièrement avec les élèves - et longtemps - pour qu'ils deviennent capables de la mener de façon autonome.

Il est en revanche possible et souhaitable de soutenir l'attention orthographique dans l'écriture spontanée lorsque l'effort de conception et de mise en mots est moins grand (légende d'un dessin, texte très court, copie différée...).

3.4 Édition des textes

Une activité d'écriture se termine, le plus souvent, par l'édition manuscrite ou imprimée du texte produit, qu'il soit collectif ou individuel. La liaison avec les activités artistiques permet d'inscrire l'écriture dans un projet d'expression et de création plus élaboré.

4 - Étude de la langue (Grammaire)

À l'école primaire, l'enseignement de la grammaire vise à donner

aux élèves une maîtrise plus assurée de la langue française qui contribue à faciliter l'écriture, la production d'écrits structurés et la compréhension des textes. Il a aussi pour objet de développer la curiosité des élèves sur la langue en les amenant à examiner des écrits comme des objets qu'on peut décrire, à prendre conscience que la langue constitue un système qui peut s'analyser.

Développer une attitude réflexive sur la langue

Ce travail incombe pour l'essentiel au cycle 3 de l'école primaire. Au cycle 2, les activités d'apprentissages de la lecture et de l'écriture organisés tout au long du cycle (GS, CP et CE1) sont l'occasion pour les élèves d'aborder les réalités de la langue, d'en expérimenter certaines fonctionnalités. C'est à partir de leurs pratiques langagières qu'ils en découvrent certaines régularités. Leurs erreurs peuvent être le résultat, observable, de déductions et inférences logiques et devenir le point d'appui d'une réflexion sur la langue. Le maître encourage en permanence une attitude de curiosité vis-à-vis du fonctionnement de la langue.

Au cours des échanges verbaux, des séances d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou en toute autre situation, les élèves tâtonnent, se reprennent et rectifient une prononciation, trouvent le mot juste, expliquent ou justifient leurs choix langagiers, les décrivent, les comparent. L'enseignant doit trouver la bonne mesure et ne pas vouloir mettre systématiquement en question une prononciation, une formulation approximative ou inexacte, surtout si le propos reste compréhensible. Il doit pourtant - sans jamais interrompre la communication elle-même - se montrer exigeant avec ses jeunes interlocuteurs qu'il cherche vraiment à comprendre et qu'il a pour projet explicite d'aider à apprendre à parler, à lire et à écrire. Il ne doit pas être moins exigeant avec lui-même : sa prononciation est claire et correcte, ses énoncés sont précis, son langage n'est jamais familier ; il donne des exemples de discours possibles.

Engager une étude plus méthodique de la langue

Cette indispensable démarche ne suffit pas. Il faut aussi, de manière de plus en plus régulière et précise au cycle 2, et singulièrement au CE1, prévoir des temps spécifiques consacrés à l'étude méthodique de la grammaire. Les séances d'étude de la langue de 20 à 30 minutes portant sur des questions précises viendront renforcer les activités langagières pratiquées en classe.

Cette étude implique des pratiques pédagogiques appropriées : des manipulations de mots dans la phrase (substitutions, déplacements, suppressions), l'identification des régularités des premières notions dont l'étude sera approfondie au cycle suivant.

En production d'écrit, dans tous les domaines d'apprentissage, le maître amène les élèves à être attentifs aux marques du genre et du nombre et à l'orthographe des mots déjà rencontrés. Il veille particulièrement à faire différencier les marques du pluriel des noms et des verbes. Il donne l'orthographe des mots nouveaux écrits phonétiquement par les élèves. Il est exigeant sur la qualité orthographique dans les activités de copie.

Fixer des connaissances et savoir les mettre en œuvre

Le programme indique les connaissances et les capacités qui doivent être acquises en fin de cycle. Cela implique de nécessaires exercices d'application. On veillera à l'utilisation des acquis dans des démarches actives de lecture et d'écriture, au-delà des nécessaires exercices d'application.

La première approche de la grammaire concerne essentiellement la phrase ; on peut être amené à expliciter des phénomènes qui feraient obstacle à la compréhension lors de la lecture d'un texte. Elle prend appui sur le verbe et le nom. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots.

Le verbe

L'élève apprend à identifier le verbe en repérant les variations qui l'affectent. Il apprend à noter les marques du pluriel, en attirant l'attention notamment sur celles qui ne s'entendent pas (-nt du pluriel notamment).

L'élève qui commence à percevoir les notions d'antériorité et de

succession apprend à distinguer le passé, le présent et le futur. Il apprend à conjuguer (c'est-à-dire à faire varier) les verbes les plus fréquents (verbes en *-er*, *être*, *avoir*, *aller*) au présent, au passé composé, à l'imparfait, au futur de l'indicatif.

Le nom

L'élève apprend à identifier le nom. Il en observe les variations en nombre. Il apprend que la marque du pluriel des noms est le plus souvent le *s*, mais qu'on peut trouver d'autres marques du pluriel (ajout du *x*, transformation comme *al*, *aux*...). Il apprend à marquer le pluriel des noms.

La phrase

L'élève apprend à distinguer le groupe sujet (nominal et pronominal) et le verbe dans une phrase simple. Il repère le sujet pronom personnel.

La ponctuation

L'élève apprend l'usage et la dénomination du point et de la majuscule, du point d'interrogation et de la virgule ; des éléments marquant le dialogue ou la citation (tirets, guillemet, parenthèses...).

Orthographe

L'objectif du cycle des apprentissages fondamentaux est de conduire tous les élèves à une orthographe phonétique sûre, à la capacité de marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans toutes les situations régulières, au contrôle des accords de genre et de nombre dans le groupe nominal (dans la proximité du déterminant). La forme orthographique des mots les plus fréquents, même irréguliers, doit être aussi acquise (c'est particulièrement le cas des mots outils).

L'orthographe est travaillée en association étroite avec l'apprentissage de la lecture (cf. § 2. 7.), dans toutes les activités d'écriture (cf. § 3. 3.).

Vocabulaire

Le vocabulaire se travaille au travers des échanges oraux, à l'écoute de textes lus par le maître, par l'observation de phrases et de textes. Par discussion sur le sens d'un texte lu ou entendu, par élucidation et

prise de conscience du sens en lecture, par recherche et manipulation en écriture, dans toutes les activités scolaires, l'élève élargit son vocabulaire disponible. Il découvre et mémorise le sens et la graphie des mots d'usage quotidien et des mots relatifs aux différents domaines d'activités de la classe.

Certaines approches sont particulièrement fécondes pour structurer et augmenter le vocabulaire disponible. Ainsi en est-il de l'attention à la construction des mots qui permet d'accroître plus rapidement le vocabulaire disponible. Des liens introduits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation ("sable", "sableux", "sablonneux", "sablière", "sablage", "sabler", "ensablé") donnent lieu à de très nombreux exercices qui en rendent la production aisée et, avec l'aide de l'enseignant, le contrôle rigoureux et la signification précise.

La manipulation des nombreux préfixes et suffixes de la langue ouvre la voie à la recherche de mots dérivables d'un mot simple (jouer sur un suffixe ou un préfixe et fabriquer des mots à partir de celui-ci en se demandant quels sont les mots qui existent dans la langue et ceux qui n'existent pas, ou encore tenter de retrouver le mot simple à partir des mots qui en sont dérivés, là encore en contrôlant les résultats). Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'étymologie, mais d'amener les élèves à se servir des informations graphiques disponibles.

L'élève étend son vocabulaire et sa capacité à comprendre des mots nouveaux. Il découvre ainsi que des mots peuvent avoir un sens équivalent dans un même contexte et se substituer l'un à l'autre, qu'un même mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte, qu'il y a des régularités dans la construction de certains mots (*fille / fille* ; *pomme / pommier*) ; et que des mots peuvent être regroupés en familles de mots (*coiffeur / coiffeuse / coiffure / décoiffer*).

L'enseignant veille à fixer les découvertes de termes nouveaux, comme autant de savoirs à observer, redire, réemployer, définir à travers des exemples. Le passage par l'écrit, l'affichage, la copie, contribuent à la mémorisation des mots découverts.

Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).

CONNAISSANCES ET CAPACITÉS

1 - DIRE

1.1 Communiquer

Être capable de :

- prendre la parole au sein d'un groupe ou de la classe ;
- participer à un dialogue dans le cadre d'une activité de la classe ;
- présenter au maître ou à l'ensemble de la classe, après s'y être préparé, un album, un travail individuel ou collectif.

1.2 Maîtrise du langage d'évocation

Être capable de :

- rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre, et en adaptant son niveau de langue à un destinataire précis ;
- reformuler dans ses propres mots une consigne, une explication ou un récit fait oralement par le maître ou un autre élève en reprenant les informations et les idées essentielles qu'il contient ;
- dire en les interprétant les poèmes, saynètes et textes de prose courts rencontrés dans les activités de littérature qui ont été appris par cœur dans l'année.

2 - LIRE

2.1 Reconnaissance des mots

Avoir compris et retenu :

- le système alphabétique de codage de l'écriture ;
- les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

Être capable de :

- dire le nom des lettres et leur(s) valeur(s) ;
- reconnaître les unités distinctives composant les mots, syllabes et phonèmes ;
- segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples ;
- lire seul un texte (à mi-voix ou à haute voix) simple en identifiant instantanément la plupart des mots courts et les mots longs les plus fréquents, en déchiffrant des mots simples inconnus et en restituant la courbe intonative normale de la phrase (phrase assertive seulement) ;
- dans une lecture à haute voix d'un texte de 5 lignes déjà lu et étudié, restituer correctement l'accentuation des groupes de mots ainsi que la courbe intonative, en prenant en compte la ponctuation et des éléments prosodiques simples.

2.2 Compréhension

Être capable de :

- lire seul une consigne simple et usuelle et la reformuler avec ses propres mots ;
- formuler dans ses propres mots l'idée principale d'un paragraphe dans un texte documentaire ou narratif entendu ou lu ;
- dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?) ;
- après lecture ou audition d'un texte narratif d'une dizaine de lignes comportant des mots usuels, identifier les personnages principaux ;
- extraire d'un texte littéraire ou documentaire les informations explicites permettant de répondre à des questions simples ;
- au cours d'une lecture, dans un paragraphe de quelques lignes, repérer les différentes façons dont sont désignés les personnages.

2.3 Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature jeunesse et rendre compte de sa lecture

Être capable de :

- raconter une histoire connue en s'appuyant sur une succession d'illustrations prélevées dans un album ;
- présenter brièvement l'histoire de quelques personnages de fiction connus ;
- présenter un album lu en le comparant à d'autres déjà abordés ;
- relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

3 - ÉCRIRE

3.1 Écriture

Être capable de :

- copier dans une écriture cursive lisible, par mots entiers ou groupes de mots, un court texte (poésie, chanson, résumé d'une activité conduite en classe, etc.) en respectant l'orthographe, la ponctuation et en soignant la présentation ;
- écrire les mots réguliers en respectant les caractéristiques phonologiques du codage ;
- corriger les erreurs orthographiques indiquées par le professeur en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ;
- proposer l'écriture attendue d'une phrase en appliquant les règles connues ;
- écrire sous la dictée un texte de cinq lignes maximum :
 - . en respectant les caractéristiques phonologiques du codage ;
 - . en marquant l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal régulier minimal (déterminant, nom) ;
 - . en marquant l'accord du verbe et du sujet (sujet précédant immédiatement le verbe) ;
 - . en orthographiant correctement les "petits mots" grammaticaux les plus fréquents ;
- saisir un texte de deux ou trois phrases au clavier ;
- saisir les caractères en minuscules, en majuscules, les différentes lettres accentuées et les signes de ponctuation ;
- savoir modifier la mise en forme des caractères dans un traitement de texte ;
- savoir imprimer un document avec l'équipement informatique.

3.2 Production de textes

Être capable de :

- au cours d'une activité de classe, écrire de manière autonome un texte de façon à pouvoir le relire (cahier d'expériences, brouillon etc.) ;
- en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes (syntaxe, lexique) ;
- rédiger un texte bref dans le cadre d'une activité de la classe en se faisant clairement comprendre et en adaptant le niveau de langue à la situation de production (courte lettre, récit, résumé...).

4. ÉTUDE DE LA LANGUE (grammaire)

Avoir compris et retenu :

- que les marques du pluriel diffèrent selon que le mot est un verbe ou un nom ;
- que la marque du pluriel des noms est le plus souvent "s" ;
- que la marque du pluriel des verbes à la 3^{ème} personne est -nt ;
- que certains mots sont invariables ;
- que des mots peuvent avoir plusieurs sens dans des contextes différents (mots renvoyant à des objets : par exemple *carte*) ;
- que plusieurs mots peuvent avoir des sens équivalents dans un même contexte et se substituer les uns aux autres ;
- que les mots peuvent comporter des éléments communs ;
- la dénomination des signes de ponctuation (point, point d'interrogation, virgule) ;
- la notion de phrase.

Être capable de :

- marquer l'accord en genre et en nombre dans le groupe nominal simple (déterminant et nom) ;
- repérer le verbe conjugué et le nom dans des situations simples à l'écrit et à l'oral ;
- par rapport au verbe, repérer le sujet dans les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté ;
- repérer les relations sujet/verbe et le rôle des marques écrites pour représenter ces relations (marques qu'on n'entend pas à l'oral) ;
- marquer l'accord sujet/verbe en situation simple (avec un seul sujet, contigu du verbe) ;
- repérer les paragraphes d'un texte lu ;
- comprendre des mots nouveaux dans leur contexte en s'appuyant sur leur environnement linguistique ;
- utiliser la ponctuation en lecture à haute voix ;
- écrire une phrase, syntaxiquement et sémantiquement cohérente, en utilisant le point et la majuscule.

ATTITUDES COMMUNES À L'ENSEMBLE DU DOMAINE

La volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, le goût pour les jeux de langue, l'intérêt pour la lecture comme l'ouverture à la communication se construisent dans la durée, mais c'est dès le début des apprentissages systématiques qu'il faut installer certaines manières d'être face à la langue et aux textes :

- écouter : savoir écouter pour comprendre, pour interroger, pour répéter, pour faire, etc. ;
- être précis pour se faire comprendre, à l'oral comme à l'écrit ;
- avoir le goût des mots : rapprocher/opposer des mots, constituer des familles, jouer sur les sonorités, etc. ;
- contrôler :
 - . sa lecture : ne pas perdre de vue que l'on lit pour comprendre, savoir repérer une perte de compréhension, savoir revenir en arrière, savoir questionner l'adulte, .
 - . sa production écrite : être vigilant à l'orthographe ; prendre l'habitude de se relire pour se corriger, pour améliorer la manière de dire ; savoir recourir à des outils qui apportent des réponses à ses questions (affichages, cahiers de référence, étiquettes mémoires, etc.) ;
- avoir une attitude réflexive, utiliser les outils dont on dispose pour résoudre un problème simple de langue, chercher en tâtonnant des formulations plausibles, précises, pour s'expliquer, exprimer son idée ;
- avoir des habitudes matérielles et physiques : prendre soin des outils pour écrire, gommer ou souligner, de ses cahiers et de ses livres ; en écriture, porter attention au geste, à l'attitude corporelle.

VIVRE ENSEMBLE

OBJECTIFS

L'école maternelle centre ses efforts sur la délicate articulation entre construction de la personne et acceptation du caractère collectif de la vie scolaire. Le cycle 3, à l'école élémentaire, vise à une prise de conscience des valeurs qui fondent notre vie collective. Le cycle 2, parce qu'il scolarise des élèves qui commencent à peine à pouvoir accepter un autre point de vue que le leur sur leurs actions, constitue une transition importante entre ces deux étapes.

Il appartient aux enseignants d'explicitier, les règles qui permettent un déroulement harmonieux de la vie collective. Ce travail, engagé à l'école maternelle, se poursuit au cycle 2 ; les élèves commencent alors à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général. Ils découvrent que les contraintes de la vie collective sont les garantes de leur liberté, que la sanction, lorsqu'elle intervient, ne relève pas de l'arbitraire de l'adulte mais de l'application de règles. Ils apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés.

Au cycle 2, il est encore prématuré de parler d'«Éducation civique» dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui - l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales - ne sont pas encore constituées. Toutefois, l'accès progressif à la lecture et à l'écriture, l'ouverture plus grande vers le monde extérieur permettent aux élèves de mieux comprendre ce qu'est la vie collective et d'approfondir la signification des contraintes qu'elle impose : s'approprier les règles du groupe, dialoguer avec les camarades et les adultes, écouter l'autre et accepter de ne pas être entendu tout de suite, coopérer. Les enseignants doivent également guider les élèves vers l'autonomie et les amener à développer leurs capacités d'initiative. Il sera bon, à cet égard, que chaque élève ait l'occasion, au cours du cycle, de s'investir personnellement dans des projets. La participation des parents sera recherchée dans le cadre de ces objectifs.

PROGRAMME

1 - Continuer à construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire

L'enfant prend de plus en plus conscience de son appartenance à une communauté qui implique l'adhésion à des valeurs partagées, à des règles de vie, à des rapports d'échanges. D'un côté, la perception de principes supérieurs que l'on ne discute pas, normalement imposés, conditions de la liberté et du développement de chacun. De l'autre, la libre organisation d'un groupe et ce que, modestement, on peut déjà appeler l'élaboration d'un contrat, après discussion, négociation, compromis.

Le règlement intérieur doit être présenté dès la première rentrée à l'école élémentaire. Dès que cela lui paraît possible, le maître fait élaborer collectivement les règles de vie de la classe. Il fait découvrir les conditions de réussite du débat auquel 30 minutes hebdomadaires doivent être consacrées.

Au cours du cycle 2, l'enfant doit comprendre ce qu'il doit faire, ce qu'il peut faire et ce qui lui est interdit de faire. Toutes les situations vécues à travers les apprentissages doivent favoriser le développement d'une attitude responsable.

2 - Se construire comme sujet et comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture permet à l'élève d'enrichir son univers personnel, d'aller à la rencontre de l'inconnu, de pouvoir partager avec les autres des découvertes sans cesse renouvelées.

En commençant à apprendre une langue nouvelle et la culture qu'elle exprime, l'élève du cycle 2 aborde une manière différente de penser et de vivre, il s'éduque à l'altérité. La langue régionale permet de mieux appréhender l'originalité de sa région et son passé ; la langue étrangère élargit ses connaissances du monde et son approche de l'autre.

Se soumettre au raisonnement mathématique et à l'expérimentation fait découvrir la rigueur et la modestie. Participer à une chorale, faire partie d'une équipe de jeux collectifs, conduit à se soumettre à des règles et à agir en commun autour d'un projet.

Des connaissances plus systématiques et mieux structurées justifient des règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives ; elles fondent l'éducation à la santé raisonnée. L'enfant y avait déjà été sensibilisé à l'école maternelle. Il peut à l'école élémentaire commencer à comprendre les raisons des recommandations qui lui ont été faites et des habitudes qu'il a prises. Une information sur l'enfance maltraitée est organisée chaque année.

3 - Dépasser l'horizon de l'école

L'école maternelle a déjà offert de nombreuses occasions de sortir de l'école et de s'ouvrir au monde. La rue, le quartier, la commune sont des transitions normales avec des espaces plus lointains. L'élève y découvre d'autres acteurs de la société qui jouent un rôle important dans sa vie quotidienne : agents de circulation, chauffeurs de bus, bibliothécaires, éducateurs sportifs, médiateurs culturels... Hommes et femmes occupent aujourd'hui également ces fonctions, ce qui n'a pas toujours été le cas dans le passé. Ils méritent respect et obéissance. Partout, des règles sont nécessaires. L'élève ne doit pas y voir des contraintes mais, au contraire, un moyen d'assurer la liberté, le bien-être et la sauvegarde de tous.

Une attention particulière doit être apportée aux premières règles de sécurité routière, non pas sous forme de connaissances abstraites, mais à partir de situations quotidiennes vécues par les enfants à la sortie de l'école ou pendant les trajets scolaires. Leur aptitude croissante à lire, écrire et compter permet de lier cette éducation aux apprentissages fondamentaux. Le respect de l'environnement et du cadre de vie ne se limite pas à la classe et à l'école, mais s'étend à ces espaces publics qui sont le bien commun de tous.

Au-delà, l'élève prend progressivement conscience de son appartenance à une communauté nationale à partir de l'écoute de quelques récits historiques et littéraires lus par le maître et en découvrant l'inscription de la France dans un espace géographique. L'enseignant lui explique la signification des grands symboles de la France et de la République : l'hymne national, le drapeau, quelques monuments... Le programme du domaine «Découvrir le monde» comme l'apprentissage de langues étrangères ou régionales et l'éducation littéraire et artistique offrent les bases d'un élargissement des repères culturels, d'abord dans l'espace et, dans une moindre mesure, dans le temps. La lecture de textes, l'observation d'images, le recours à la Toile et à la correspondance électronique permettent aux maîtres de montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité, conduisant à de premières formes de solidarités qui dépassent l'horizon étroit du groupe.

Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).

CONNAISSANCES

Avoir compris et retenu :

- *La signification des principaux symboles de la République ;*
- les règles de la vie collective de la classe, de l'école ; savoir ce qui est interdit et permis dans la classe, dans l'école, dans les temps interscolaires ;
- le rôle des adultes de l'école ;
- des règles de sécurité (au niveau d'un enfant) :
 - . les dangers des principaux objets de la vie domestique et les règles de sécurité les concernant,
 - . les règles de sécurité essentielles concernant le piéton dans la rue,
 - . *les règles à respecter en cas de risque majeur ;*
- comment réagir face à l'agression d'un adulte ;
- les numéros des centres de premiers secours, les numéros de téléphone de ses parents ;
- *quelques gestes essentiels de premiers secours à la portée d'un enfant ;*
- *les principales règles de bonne nutrition, de l'activité corporelle.*

CAPACITÉS

Être capable de :

- de respecter le règlement intérieur de la classe et de l'école, de participer à son élaboration ;
- *de donner son opinion dans un débat réglé ;*
- *d'expliciter une situation de conflit en débat réglé, participer à sa résolution ;*
- d'envisager les conséquences de ses actes avec l'aide d'un adulte ;
- *de participer à un travail collectif, d'envisager les aspects d'organisation collective d'un projet ;*
- d'appeler les secours à bon escient, y compris les numéros d'urgence ; d'effectuer quelques gestes simples de premier secours à sa portée.

ATTITUDES

- Respecter tous les membres de la communauté éducative ;
- *acquérir le respect de soi et des autres, adultes et enfants, le manifester dans sa façon de parler ;*
- *avoir conscience de ses droits et de ses devoirs dans la classe, dans l'école ;*
- *respecter les différences chez autrui ;*
- respecter les enfants de l'autre sexe dans ses mots comme dans ses actes ;
- respecter les lieux réservés aux enfants de l'autre sexe, respecter la pudeur ;
- *commencer à faire la différence entre la vie à l'école et la vie privée (discrétion à l'égard de soi-même et à l'égard des autres) ;*
- *en situation de conflit, engager une discussion, faire appel à l'adulte si l'on n'arrive pas à résoudre le conflit ;*
- *accepter les situations de travail collectif proposées à l'école quel que soit son rôle ;*
- *s'engager volontiers dans l'élaboration d'un projet collectif ;*
- *s'engager volontiers dans une action de solidarité en dehors de l'école.*

MATHÉMATIQUES

OBJECTIFS

En proposant une étude structurée des nombres, des formes, des grandeurs et de leur mesure, le cycle 2 marque l'entrée véritable des élèves dans l'univers des mathématiques. La compréhension des nombres, notamment de leur écriture chiffrée (numération décimale), et le calcul mental sous toutes ses formes (résultats mémorisés, calcul réfléchi) constituent des objectifs prioritaires. La maîtrise des relations spatiales est confortée en même temps que sont précisées quelques propriétés géométriques qui permettent d'aller au-delà de la simple reconnaissance perceptive des objets. Le travail sur les grandeurs se trouve enrichi par la possibilité d'en exprimer la mesure à l'aide des nombres. La connaissance de la monnaie est assurée par son utilisation dans les activités relatives à la numération et au calcul. L'ensemble de ces apprentissages prend appui sur les expériences conduites à l'école maternelle et sur les acquis auxquels elles ont donné lieu.

Élaborées comme réponses efficaces à des problèmes, les premières notions mathématiques sont identifiées, puis étudiées dans le but d'être utilisables pour résoudre de nouveaux problèmes.

Dès le cycle 2, les élèves doivent prendre conscience du fait que résoudre un problème ne revient pas à trouver, tout de suite, les calculs à effectuer pour répondre à la question posée. Une élaboration est, en général, nécessaire, faite d'étapes ou d'essais plus ou moins organisés. Un même problème, suivant le moment où on le propose, suivant les connaissances des élèves à qui on le destine et suivant la gestion qui en est faite, peut être résolu par élaboration de procédures personnelles ou par reconnaissance et utilisation d'une procédure experte appropriée. Dans certains cas, la résolution des problèmes est organisée par l'enseignant pour, à partir des solutions personnelles élaborées par les élèves, déboucher sur une nouvelle connaissance (notion, procédure).

L'entraînement, nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles, ne doit pas occulter la phase, parfois longue, au cours de laquelle les connaissances sont élaborées par les élèves, puis progressivement précisées et structurées. Afin d'éviter les difficultés rencontrées par les élèves du cycle 2 pour se représenter des situations décrites dans un texte, les questions peuvent être posées dans le cadre de jeux ou d'expériences effectivement réalisées avec des objets. Les exercices sur fiches ne doivent pas se substituer à ce travail primordial avec du matériel. Il convient cependant de garder à l'esprit que ce n'est pas la manipulation elle-même qui constitue l'activité mathématique, mais les questions qu'elle suggère et l'activité intellectuelle que doivent développer les élèves pour y répondre lorsque le matériel n'est plus disponible. Dans cet esprit, on privilégie les problèmes où les élèves sont placés en situation d'anticiper une réponse qu'ils pourront ensuite vérifier expérimentalement.

Les capacités à chercher, abstraire, raisonner et expliquer se développent aussi bien dans les moments de travail individuel ou en petits groupes que dans les phases d'échange et de confrontation qui permettent de mettre en valeur la diversité des méthodes utilisées pour résoudre un même problème.

Le travail de recherche sur des situations réelles et la réflexion collective à laquelle ils donnent lieu impose un usage privilégié de la langue orale. Au cycle 2, l'usage des mots précède celui des symboles mathématiques : ils sont à la fois plus proches du langage des élèves et plus à même d'exprimer le sens des notions. La mise en place nécessaire d'un langage élaboré et du symbolisme conventionnel, spécifique aux mathématiques, doit être réalisée avec prudence, à mesure qu'elle prend sens pour les élèves dont elle ne doit pas freiner l'expression spontanée. L'appui sur l'écriture est évidemment indispensable, en particulier dans les phases de recherche. Au cycle 2, les écrits de recherche servent également souvent de support aux échanges collectifs au cours desquels les élèves trouvent une occasion de s'initier à l'argumentation et à ses exigences (écoute des

autres, contrôle par autrui de ce qui est annoncé, recours à une expérience pour trancher entre deux propositions...). En fin de cycle, la rédaction de textes plus élaborés rendant compte de la démarche de résolution fait l'objet d'un travail collectif.

L'évaluation des progrès des élèves et de leurs difficultés ne se limite pas aux bilans réalisés au terme d'une période d'apprentissage. Outil de régulation du processus d'enseignement, elle est, au contraire, intégrée au dispositif d'enseignement, à travers la prise d'indices sur les productions des élèves et l'analyse de leurs erreurs.

Des documents d'accompagnement précisent et développent, pour chaque contenu, les compétences élaborées au cours du cycle, apportent un éclairage sur les modalités d'apprentissage et donnent des pistes d'activités pédagogiques. Ils constituent un complément indispensable pour la mise en oeuvre du présent programme.

Attitudes attendues dans le cadre de l'acquisition du socle commun

À travers la pratique des mathématiques, au cycle 2 l'élève est amené à développer particulièrement les attitudes suivantes :

- la rigueur et la précision dans les tracés, dans les mesures, dans les calculs ;
- le goût du raisonnement ;
- le réflexe de contrôler la vraisemblance des résultats ;
- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat ;
- l'envie de prendre des initiatives, d'anticiper ;
- la curiosité et la créativité ;
- la motivation et la détermination dans la réalisation d'objectifs.

PROGRAMME

1 - Exploitation de données numériques

Au cycle 2, les élèves acquièrent le sens des nombres et des opérations à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes :

- exprimer et garder en mémoire une quantité, une position dans une liste rangée, le résultat d'un mesurage,
- comparer des quantités ou des grandeurs, notamment lorsque les collections ou les objets sont matériellement éloignés l'un de l'autre,
- prévoir quel sera le résultat d'actions sur des quantités, des positions ou des grandeurs (augmentation, diminution, réunion, partage, déplacement...).

Ces problèmes peuvent porter sur des quantités d'objets, sur des positions, puis sur des longueurs ou des masses. Ils peuvent être résolus par l'élaboration de procédures personnelles, et, pour certains d'entre eux (précisés dans la liste des compétences devant être acquises en fin de cycle), par le recours à des procédures expertes.

Les procédures personnelles que les élèves peuvent utiliser pour résoudre un problème sont extrêmement variées : elles peuvent s'appuyer sur un dessin ou un schéma imaginé par l'élève, utiliser le dénombrement, le comptage en avant ou en arrière, des essais additifs, soustractifs ou multiplicatifs... L'utilisation du calcul réfléchi (mental ou aidé d'un écrit) est ici privilégiée. Dans certains problèmes, l'utilisation de calculatrices permet aux élèves d'avoir recours à des calculs qu'ils ne pourraient pas mener à bien sans cela. Au cours du cycle, les élèves recourent de plus en plus fréquemment à des procédures expertes pour résoudre certains problèmes. La reconnaissance des opérations appropriées (addition, soustraction, multiplication) devient alors plus rapide. Auparavant, la plupart de ces problèmes ont été résolus par des procédures personnelles, avant même que les écritures du type : $a+b$, $a-b$ et axb n'aient été introduites. Au cours de cette première étape, le langage oral et les termes du langage courant ("et", "fois"...) sont largement utilisés pour décrire les calculs effectués.

Concernant l'addition et la soustraction, il est souhaitable que les écritures $a+b$ et $a-b$ soient, dès le départ, travaillées simultanément pour éviter que l'écriture $a+b$ ne soit utilisée de façon automatique, car étant la seule disponible.

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).

En mathématiques, les connaissances sont la plupart du temps opérationnelles et ne prennent tout leur sens qu'à l'occasion de leur mise en œuvre. Pour autant elles peuvent nécessiter un apprentissage particulier et c'est ce qu'indique leur présence dans la colonne de gauche.

Exploitation de données numériques

| CONNAISSANCES | CAPACITÉS |
|--|---|
| <p>1.1 Problèmes résolus en utilisant une procédure experte</p> <p>Les connaissances utiles pour ce chapitre sont notamment celles concernant les nombres et les opérations, décrites ci-dessous.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou pour réaliser une quantité égale à une quantité donnée ; - utiliser les nombres pour exprimer la position d'un objet dans une liste ou pour comparer des positions ; - déterminer, par addition ou soustraction, le résultat d'une augmentation, d'une diminution ou de la réunion de deux quantités ; - déterminer, par addition ou soustraction, la position atteinte sur une ligne graduée à la suite d'un déplacement en avant ou en arrière ; - déterminer, par multiplication, le résultat de la réunion de plusieurs quantités ou valeurs identiques. |
| <p>1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle</p> | <ul style="list-style-type: none"> - dans des situations où une quantité (ou une valeur) subit une augmentation ou une diminution, déterminer la quantité (ou la valeur) initiale, ou trouver la valeur de l'augmentation ou de la diminution ; - déterminer une position initiale sur une ligne graduée, avant la réalisation d'un déplacement (en avant ou en arrière) pour atteindre une position donnée ou déterminer la valeur du déplacement ; - dans des situations où deux quantités (ou valeurs) sont réunies, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ; - dans des situations où deux quantités (ou deux valeurs) sont comparées, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ou le résultat de la comparaison ; - dans des situations de partage ou de distribution équitables, déterminer le nombre total d'objets, le montant de chaque part ou le nombre de parts ; - dans des situations où des objets sont organisés en rangées régulières, déterminer le nombre total d'objets, le nombre d'objets par rangées ou le nombre de rangées ; - dans des situations où plusieurs quantités (ou valeurs) identiques sont réunies, déterminer la quantité (ou la valeur) totale, l'une des quantités (ou des valeurs) ou le nombre de quantités (ou de valeurs). |

2 - Connaissance des nombres entiers naturels

Avant d'arriver au cycle 2, les élèves ont déjà acquis certaines compétences dans l'utilisation des nombres. Celles-ci doivent être prises en compte et stabilisées : maîtrise de la comptine orale, utilisation du dénombrement, mise en relation des nombres dits et de leur écriture chiffrée.

Sur la base des acquis de l'école maternelle, dès le début du cycle 2, les activités peuvent se situer dans un domaine numérique relativement étendu (jusqu'à 20 ou 30), sans que cela nécessite une maîtrise complète des écritures chiffrées. Dans une première étape, les élèves prennent conscience du fait que les nombres permettent de résoudre certains problèmes (voir rubrique précédente). Puis, progressivement, ils construisent leurs premières connaissances relatives à la numération décimale dont une bonne maîtrise est décisive pour l'apprentissage du calcul. La capacité à connaître la valeur d'un chiffre en fonction de sa position dans l'écriture d'un nombre constitue un objectif essentiel. Le vocabulaire (dizaine, centaine) est explicité par des expressions du type "paquet de dix, paquet de cent", plus

accessibles aux élèves, aussi longtemps que nécessaire.

Une première structuration du domaine numérique doit être construite au cycle 2. D'une part, les élèves construisent leurs premières connaissances sur la comparaison des nombres, en appui à la fois sur leur aspect cardinal (4 c'est moins que 7) et sur leur aspect ordinal (4 est situé avant 7 dans la suite des nombres). D'autre part, ils élaborent les premières relations additives et multiplicatives entre des nombres d'usage courant, au travers des activités de calcul mental.

Le recours à la monnaie comme support d'activités, notamment pour la pratique d'échanges, favorise à la fois un travail sur la compréhension de la numération et la connaissance des pièces et billets en usage.

Les connaissances sur les nombres entiers naturels (inférieurs à mille) concernent :

- le dénombrement des éléments d'une collection, en particulier par recours à des groupements ou des échanges par dizaines ou par centaines ;
- la numération décimale : valeur des chiffres en fonction de leur

position, suite des nombres ;
- la mise en relation des désignations écrites (en chiffres et en lettres) et parlées des nombres ;

- l'ordre sur les nombres : comparaison, rangement ;
- les relations arithmétiques entre les nombres : doubles et moitiés de nombres d'usage courant....

| Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2 | |
|--|--|
| Connaissance des nombres | |
| CONNAISSANCES | CAPACITÉS |
| <p>2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1000) - connaître et savoir interpréter la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre. - associer les désignations chiffrées et orales des nombres.</p> | <p>- dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un ou des groupements et des échanges par dizaines et centaines ; - produire des suites orales et écrites de nombres de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100 (en avant et en arrière, à partir de n'importe quel nombre), en particulier citer le nombre qui suit ou qui précède un nombre donné.</p> |
| <p>2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels</p> | <p>- comparer, ranger, encadrer des nombres (en particulier entre deux dizaines consécutives ou entre deux centaines consécutives) ; - situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 1 en 1, de 10 en 10 ; - situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 100 en 100.</p> |
| <p>2.3 Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels - connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant : doubles des nombres inférieurs à 10, des dizaines entières inférieures à 100, moitié de 2, 4, 6, 8, 10, 20, 40, 60, 80 ; - connaître et savoir utiliser les relations entre nombres d'usage courant : entre 5 et 10 ; entre 25 et 50 ; entre 50 et 100 ; entre 15 et 30, entre 30 et 60 ; entre 12 et 24.</p> | |

3 - Calcul

L'entraînement au calcul mental doit être quotidien dès le CP et se prolonger tout au long de l'école élémentaire. C'est au cycle 2 que les élèves élaborent les bases du calcul mental, en particulier dans le domaine additif. Il s'appuie sur la connaissance progressive de la table d'addition puis de la table de multiplication. Les compétences correspondantes doivent donc être développées en priorité, notamment à travers le calcul réfléchi. L'appropriation progressive de résultats mémorisés et l'élaboration de procédures s'appuient souvent en ce domaine sur les caractéristiques des désignations orales des nombres, ce qui implique qu'on ne s'en tienne pas aux seuls exercices écrits. Les procédures utilisées doivent être explicitées et faire l'objet d'échanges entre les élèves. C'est l'occasion d'insister sur la diversité des procédures utilisables pour traiter un même calcul. Les maîtres alternent les moments d'entraînement et ceux qui permettent de concevoir des méthodes et de comparer leur efficacité. Les premiers permettent aux maîtres et aux élèves eux-mêmes de contrôler les acquisitions et de renforcer les acquis. Ils sont brefs et peuvent se pratiquer selon le procédé La Martinière. La mémorisation ou la reconstruction très rapide des résultats des tables d'addition (de 1 à 9) et leur utilisation pour fournir des compléments et des différences nécessitent un long apprentissage qui n'est d'ailleurs pas toujours terminé à la fin du cycle 2. La mise en place de "points d'appui" constitue un objectif important : utilisation des doubles, de la commutativité de l'addition (" $3 + 8$ c'est comme $8 + 3$ "), des compléments à 10... Des compétences bien assurées dans ce domaine constituent un atout essentiel, aussi bien pour une bonne structuration du domaine numérique que pour libérer la réflexion de l'élève lors des résolutions de problèmes. L'enseignement du calcul posé doit se faire selon une gradation en

complexité entre maternelle et fin d'école primaire. Dès le cycle 2, les élèves commencent à apprendre les techniques opératoires de l'addition, de la soustraction et de la multiplication. Dans un premier temps, ceux-ci peuvent être traités par des procédures de calcul réfléchi, élaborées par les élèves qui utilisent leurs connaissances en numération et en calcul mental.

Les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction doivent être acquises à la fin du cycle 2. Celle de la multiplication doit aussi être connue pour des petits nombres. Seule la multiplication d'un entier par 2 et 5 est exigible en fin de cycle 2. Dès ce niveau, la division de deux nombres entiers simples peut être introduite à partir de situations concrètes en liaison avec l'apprentissage de la multiplication.

Le contexte de la monnaie est favorable à l'entraînement du calcul sur des nombres comme 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100.

Pour certaines activités, les calculatrices sont également mises à disposition des élèves. Elles sont utilisées comme moyen de calcul, en particulier dans le cadre de la résolution de problèmes, par exemple lorsque l'élève a déterminé les calculs nécessaires, mais n'est pas capable de les exécuter assez rapidement et avec une bonne fiabilité, et qu'il risque donc de perdre le fil de sa réflexion.

Les connaissances dans le domaine du calcul concernent :

- les tables d'addition : construction, utilisation, mémorisation ;
- les compléments à la dizaine immédiatement supérieure ;
- les tables de multiplication : construction, utilisation, début de mémorisation ; multiplication par dix ;
- les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction ;
- la technique opératoire de la multiplication, appliquée à des cas très simples ;
- le calcul réfléchi : organisation et traitement de calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs, mentalement ou avec l'aide de l'écrit ;
- l'utilisation raisonnée des calculatrices.

| Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2 | |
|--|--|
| Calcul | |
| CONNAISSANCES | CAPACITÉS |
| 3.1 Calcul mental - connaître ou reconstruire très rapidement les résultats des tables d'addition (de 1 à 9) - connaître et savoir utiliser les tables de multiplication par deux et cinq, savoir multiplier par dix. | - utiliser les tables d'addition pour calculer une somme, une différence, un complément, ou décomposer un nombre sous forme de somme ; - trouver rapidement le complément d'un nombre à la dizaine immédiatement supérieure ; - résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples. |
| 3.2 Calcul en ligne ou posé | - calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne ; - calculer des différences en ligne ou par soustraction posée en colonne ; - calculer, en posant une multiplication, des produits par 2 ou par 5 ; - organiser et traiter des calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs sur les nombres entiers. |
| 3.3 Calcul instrumenté | - utiliser à bon escient une calculatrice (en particulier pour vérifier un calcul mené à la main, ou pour effectuer des calculs lourds ou longs nécessités par une résolution de problème). |

4 - Espace et géométrie

La structuration de l'espace, amorcée à l'école maternelle, doit être développée tout au long de la scolarité. Elle doit retenir toute l'attention des enseignants du cycle 2 et constituer un objet de préoccupation permanente en liaison avec d'autres disciplines comme l'EPS ou la géographie.

Au cycle 2, dans la plupart des problèmes de géométrie, les élèves appréhendent d'abord des propriétés de façon perceptive, puis sont amenés à utiliser des instruments pour vérifier les hypothèses émises. Par exemple, pour tracer un carré en choisissant quatre points parmi un ensemble de points donnés, les élèves, au début du cycle, tracent simplement ce qu'ils pensent être un carré, alors qu'en fin de cycle ils vérifient, avec les outils appropriés, que le tracé satisfait aux propriétés du carré (par exemple : longueur des côtés et angles droits). Il s'agit de relier peu à peu des propriétés, un vocabulaire spécifique et l'utilisation d'instruments. L'essentiel du travail consiste à aider les élèves à identifier des propriétés au travers de la résolution de problèmes portant sur des objets réels, des solides, des figures simples ou des assemblages de solides ou de figures : activités de reproduction, de classement, "jeux du portrait". Leur

mise en évidence suppose l'utilisation de techniques variées (utilisation du papier calque, pliage, découpage...) et une familiarisation avec quelques instruments (règle, gabarit d'angle droit, gabarit pour reporter une longueur, gabarits de carrés, de rectangles...). L'observation passive de figures ou l'apprentissage de définitions ne peuvent pas se substituer à ce travail nécessaire.

Les connaissances relatives à l'espace et à la géométrie concernent :

- les positions relatives d'objets (par rapport à soi, à autrui, ou d'objets entre eux), la description de déplacements ;
- l'utilisation de maquettes et de plans ;
- le repérage de cases ou de nœuds sur un quadrillage ;
- les relations et propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs ;
- l'utilisation d'instruments (gabarits de longueurs, d'angle droit, règle) et de techniques (pliage, calque, papier quadrillé) ;
- les solides (cube, pavé droit) : reconnaissance, reproduction, description ;
- les figures planes (triangle, carré, rectangle, cercle) : reconnaissance, reproduction, description ;
- le vocabulaire relatif aux positions relatives dans l'espace et aux propriétés des solides et des figures planes.

| Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2 | |
|--|--|
| Espace et géométrie | |
| CONNAISSANCES | CAPACITÉS |
| 4.1 Repérage, orientation - connaître et savoir utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives d'objets ou à la description de déplacements (devant, derrière, entre, à gauche de, à droite de, sur, sous, dessus, dessous, au-dessus de, en dessous de). | - situer un objet, une personne par rapport à soi ou par rapport à une autre personne ou à un autre objet ; - situer des objets d'un espace réel sur une maquette ou un plan, et inversement situer dans l'espace réel des objets placés sur une maquette ou un plan ; - repérer et coder des cases et des nœuds sur un quadrillage. |
| 4.2 Relations et propriétés : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs - connaître et savoir utiliser le vocabulaire : aligné. - connaître et savoir utiliser le vocabulaire : angle droit. | - percevoir ces relations sur un objet, un ensemble d'objets, ou sur un dessin pour le reproduire ou le décrire ; - vérifier ces relations ou réaliser des tracés en utilisant des instruments (gabarits de longueurs ou d'angle droit, règle) et des techniques (pliage, calque, papier quadrillé). |
| 4.3 Solides : cube, pavé droit - connaître et savoir utiliser le vocabulaire approprié : cube, pavé droit, face, arête, sommet. | - distinguer un cube ou un pavé droit, de manière perceptive, parmi d'autres solides. |
| 4.4 Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle - distinguer ces figures, de manière perceptive, parmi d'autres figures planes ; - connaître et savoir utiliser le vocabulaire approprié : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet. | - vérifier si une figure est un carré ou un rectangle en ayant recours aux propriétés (longueurs des côtés et angles droits) et en utilisant les instruments ; - reproduire ou compléter une figure sur papier quadrillé ; - vérifier si deux figures sont superposables à l'aide de techniques simples (superposition effective, calque). |

5 - Grandeurs et mesure

Au cycle 2, sur la base des premières expériences fournies par l'école maternelle, les élèves étudient les notions de longueur et de masse. Ils commencent à appréhender la notion de volume par le biais de la contenance de certains récipients. Ils apprennent à repérer le temps et commencent à distinguer dates et durées, grâce aux calendriers et aux montres.

Les concepts de grandeur et de mesure prennent du sens à travers des problèmes liés à des situations vécues par les enfants : comparaison directe ou indirecte d'objets (relativement à une grandeur : longueur, masse, contenance), mesurage à l'aide d'un étalon. C'est l'occasion de renforcer et de relier entre elles les connaissances numériques et géométriques, ainsi que celles acquises dans le domaine "Découvrir le monde".

Les objets mesurés doivent être de nature et de dimensions variées, le choix de l'instrument approprié constituant un objectif important. Les instruments utilisés peuvent être soit "inventés" pour répondre aux problèmes posés (par exemple, recours à la ficelle pour obtenir la longueur d'un objet courbe...), soit être des instruments usuels : mètre ruban ou mètre de couturière, double décimètre, balance et masses marquées.

Les connaissances relatives aux grandeurs et à leur mesure concernent :

- l'identification de quelques grandeurs (longueur, masse, contenance, durée) : comparaison d'objets ;
- la mesure de ces grandeurs et l'utilisation d'instruments : règles graduées, balance Roberval ou à lecture directe, calendrier, horloge, etc. ;
- les unités usuelles (m et cm, g et kg, l, h et min), le choix de l'unité la plus adaptée pour effectuer un mesurage.

Connaissances et capacités travaillées et attendues en fin de cycle 2

| Grandeurs et mesure | |
|---|---|
| CONNAISSANCES | CAPACITÉS |
| 5.1 Longueurs et masses - connaître les unités usuelles : cm et m, kg et g ; - connaître la relation qui lie le cm et le m ; - connaître la relation qui lie le g et le kg. | - comparer les longueurs ou les masses d'objets par un procédé direct ou indirect ; - utiliser une règle graduée en cm pour mesurer ou pour construire un segment ou une ligne brisée ; - utiliser le mètre ruban ou le mètre de couturière dans une activité de mesurage ; - choisir l'unité appropriée pour exprimer le résultat d'un mesurage (cm ou m pour une longueur, kg ou g pour une masse) ; - utiliser une balance Roberval ou à lecture directe pour comparer des masses, effectuer des pesées simples, ou pour obtenir des objets de masses données. |
| 5.2 Contenances - connaître l'unité usuelle : litre (l). | - comparer la contenance de deux récipients en utilisant un récipient étalon. |
| 5.3 Repérage du temps - connaître les jours de la semaine et les mois de l'année et lire l'information apportée par un calendrier ; - connaître la relation entre heure et minute. | - utiliser un calendrier, un sablier ou un chronomètre pour comparer ou déterminer des durées ; - choisir les unités appropriées pour exprimer le résultat d'un mesurage de durée (jour, heure, minute, seconde). |

DÉCOUVRIR LE MONDE

OBJECTIFS

À l'école maternelle, l'élève a acquis les premiers rudiments d'une pensée rationnelle en reliant les causes aux effets dans quelques activités choisies, encadrées par l'enseignant. Au cycle des apprentissages fondamentaux, il consolide ses capacités de raisonnement en les appliquant à un champ plus étendu d'expériences.

L'enseignant aide ses élèves à donner une première conscience aux connaissances qu'ils construisent. Ils prennent ainsi conscience de la permanence de la matière, des critères distinctifs du vivant et du non-vivant. Ils apprennent l'utilisation raisonnée d'objets techniques.

Sous la conduite du maître, les élèves découvrent d'autres phénomènes du monde de la matière et du vivant. Ils apprennent à se questionner, à agir de manière réfléchie. Ils manipulent, construisent, observent, comparent, classent, expérimentent. Ils dépassent leurs représentations initiales en prenant l'habitude de les confronter au réel.

Ainsi, ils appréhendent le milieu dans lequel ils vivent et les matériaux qui sont disponibles autour d'eux. Ils s'interrogent et développent leur sens pratique. Le maître leur permet de structurer leur réflexion et leur action au cours de quelques projets de construction ou de fabrication élémentaire, développant leur goût de l'innovation et leur sens de l'invention.

Comme dans les autres cycles de l'école, la démarche s'articule d'une part autour d'un questionnement guidé par le maître et qui conduit à des investigations menées par les élèves et d'autre part sur

la transmission d'un patrimoine commun fondé sur le récit et la description. L'investigation menée n'est pas conduite uniquement pour elle-même, elle débouche sur des savoir-faire et des connaissances.

Les activités du domaine "Découvrir le monde" soutiennent de nombreux apprentissages transversaux. Elles sont l'occasion, pour les élèves, de lire des textes de nature diverse, de confronter leurs idées dans des discussions collectives, de chercher des réponses à leurs questions à la fois dans le réel et dans des documents imprimés ou numérisés, de s'initier à un usage particulier de l'écriture : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du maître de traces écrites simples.

Elles concourent à la maîtrise de la langue française, tant dans son approche transversale que dans certaines spécificités du langage des disciplines correspondantes. Les enseignants seront notamment attentifs à l'acquisition d'un vocabulaire précis dans les différents domaines étudiés.

PROGRAMME

1 - De l'espace familier aux espaces lointains

À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familier qui l'entoure. Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, il apprend à le représenter (en relation avec le travail du dessin). Il découvre d'autres espaces de plus en plus lointains, de la ville ou de la campagne voisine jusqu'aux paysages plus inhabituels pour lui. Sur un globe terrestre ou sur une carte et avec l'aide du maître, les

élèves apprennent à repérer leur région, la France, l'Europe, les autres continents, quelques grands ensembles géographiques.

De même, à partir d'albums, de photographies, de films et d'images numériques, ils décrivent la diversité des milieux et des modes de vie (habitat, nourriture, vêtement, moyens de transport, formes de végétation et de vie animale), en mettant en valeur ressemblances et différences. Le maître leur fait découvrir quelques facteurs de différenciation naturels et humains comme l'influence du relief, du climat et des saisons, ou l'état du développement des sociétés.

Des lectures adaptées à leur âge et l'approche d'œuvres artistiques offrent l'occasion d'enrichir leurs références culturelles dans les domaines concernés. Dans toutes les activités, à l'oral comme à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", dans les programmes de l'école maternelle, § 3.3), les multiples formes d'expression verbale des relations spatiales, en particulier dans le cadre de la description.

2 - Le temps qui passe

À cet âge, il ne s'agit pas encore de faire de l'histoire. Dans la continuité de l'exploration des diverses manifestations de la temporalité entamée en maternelle, les élèves accèdent à un usage raisonné des instruments leur permettant de structurer le temps et de mesurer les durées :

- explicitation de la programmation des activités scolaires pendant l'année, de l'emploi du temps hebdomadaire et quotidien ;
- présentation quotidienne des activités de la journée et bilan du travail effectué (par exemple, en faisant participer les élèves à la rédaction du cahier-journal) ;
- utilisation des horloges et du calendrier.

La prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare constitue l'autre pôle de ces activités. Dans ce cas, elles relèvent le plus souvent d'une pédagogie du projet :

- découverte par le récit et l'observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) ;
- initiation simple à la lecture documentaire : recherche de photographies de différentes époques, utilisation de cartes postales d'un même lieu à des époques différentes donnant l'occasion de repérer l'influence des hommes dans la transformation d'un paysage ;
- élaboration collective de traces écrites.

Le maître prend soin de choisir des exemples régionaux qui permettent une approche concrète et fournissent les éléments d'une culture nécessaire à la compréhension de l'environnement des élèves. Des ouvrages de littérature de jeunesse ou des documentaires (imprimés ou numérisés) adaptés à l'âge des élèves leur permettent, dans ce domaine aussi, d'enrichir leurs références culturelles.

Dans toutes les activités mettant en jeu le langage, à l'oral et à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", dans les programmes de l'école maternelle, § 3.3), les multiples formes d'expression verbale de la temporalité.

3 - La matière

Conduire les enfants à mieux percevoir la complexité des phénomènes mettant en jeu les changements d'état de la matière dans quelques situations d'observation, de manipulations techniques ou d'expériences :

- utilisation de thermomètres dans quelques occasions de la vie courante ;

- l'eau dans la vie quotidienne : solide, liquide, observation des processus de solidification et de fusion mis en relation avec des mesures de température ;

- prise de conscience de l'existence de l'air, première manifestation d'une forme de la matière distincte du solide et du liquide.

4 - Le monde du vivant

4.1 Les manifestations de la vie chez l'enfant

Faire prendre conscience à l'enfant de certaines caractéristiques de son corps afin d'introduire quelques règles d'hygiène :

- le corps de l'enfant : les cinq sens, les mouvements, la croissance, les dents, l'alimentation ;
- importance des règles de vie et d'hygiène : habitudes quotidiennes de propreté, d'alimentation et de sommeil.

4.2 Les manifestations de la vie chez les animaux et les végétaux

Distinguer le vivant du non-vivant par la découverte des grandes fonctions du vivant, en s'appuyant sur l'observation d'animaux et de végétaux de l'environnement proche puis lointain, sur la réalisation d'élevages et de cultures en classe ou dans un jardin d'école :

- naissance, croissance et reproduction ;
- nutrition et régimes alimentaires des animaux ;
- locomotion des animaux ;
- interaction entre les êtres vivants et leur environnement.

4.3 La biodiversité

Percevoir la diversité du vivant grâce à l'observation de divers milieux et de différents animaux et végétaux :

- comparaison des êtres vivants : ressemblances et différences ;
- à partir de leurs ressemblances, élaboration de quelques critères de classement puis approche de la classification scientifique ;
- fragilité des équilibres observés et des milieux de vie.

5 - Les objets et les matériaux

Première réflexion sur les objets et les matériaux au travers d'activités permettant leur observation et leur utilisation.

Cette découverte, au besoin guidée par le maître, peut être reliée à la réalisation de maquettes et de constructions qui constitue l'occasion de distinguer les sources d'énergie et les fonctions d'un appareil.

La réalisation d'un circuit électrique simple, l'approche des caractéristiques et des usages d'un axe, d'une manivelle... permettent de construire quelques connaissances élémentaires.

6 - Les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Comme à l'école maternelle, les supports multimédias ont tout à fait leur place au cycle des apprentissages fondamentaux. Ils sont un vecteur fécond de l'information dès lors que l'enseignant guide l'élève dans leurs usages. Certes, l'observation du réel et l'action sur celui-ci sont prioritaires (en particulier pour des enfants qui, à cet âge, peuvent s'enfermer dans les univers virtuels des jeux informatiques). Toutefois, les technologies de l'information et de la communication sont des instruments efficaces du travail intellectuel et permettent des représentations de la réalité d'aussi grande qualité que le document imprimé. Elles sont donc comme un complément nécessaire de l'observation directe chaque fois qu'il faut travailler sur des documents ou confronter les résultats obtenus aux savoirs constitués.

Avec l'aide de l'enseignant, les élèves apprennent à utiliser les TIC de façon raisonnée. Les compétences, connaissances et savoir-faire cités dans le Brevet informatique et Internet (B2i école) font partie du programme du cycle 2. Elles doivent être acquises à la fin du cycle 3, mais certaines compétences peuvent être validées dès le cycle des apprentissages fondamentaux.

Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).

CONNAISSANCES ET CAPACITÉS

1 - Dans le domaine de l'espace

Avoir compris et retenu :

- quelques caractéristiques de son environnement proche ;
- *quelques caractères d'espaces différents plus vastes et plus éloignés.*

Être capable de :

- se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer ;
- commencer à représenter l'environnement proche ;
- *décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé ;*
- *lire en la comprenant la description d'un paysage, d'un environnement ;*
- *repérer les éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue, sur des plans ;*
- situer les phénomènes étudiés sur une carte simple ou un globe.

2 - Dans le domaine du temps

Être capable de :

- distinguer le passé récent du passé plus éloigné ;
- *identifier une information relative au passé en la situant dans une suite chronologique ;*
- utiliser divers types de calendriers et y situer les événements étudiés, *mesurer et comparer des durées ;*
- être curieux des traces du passé et les questionner pour les comprendre avec l'aide du maître.

3 - Dans le domaine de la culture scientifique et technologique

3.1 Dans le domaine de la matière

Avoir compris et retenu :

- connaître deux états physiques de l'eau (solide et liquide) et savoir comment on passe de l'un à l'autre ;
- savoir que la plupart des espaces couramment qualifiés de "vide" sont, en fait, remplis d'air ;
- *connaître l'utilisation d'un thermomètre et savoir relever la température d'un corps.*

3.2 Dans le domaine du vivant

Avoir compris et retenu :

- savoir établir une relation entre les cinq sens et les organes sensoriels correspondants ;
- savoir que les muscles entraînent le déplacement des os du squelette et les mouvements du corps ;
- savoir que la croissance du corps humain se traduit par une augmentation du poids et de la taille ;
- savoir que cette croissance, pour être harmonieuse, doit reposer sur une bonne hygiène de vie : alimentation, hygiène corporelle (y compris des dents) ;
- connaître les principaux critères caractérisant le vivant, à partir des fonctions de nutrition et de reproduction ;
- *savoir comparer divers êtres vivants : rechercher des points communs en vue d'établir une ébauche de classification ;*
- savoir que les animaux et les végétaux vivent dans un milieu qui leur est propre et que ce milieu peut subir des modifications naturelles ou liées à l'action de l'Homme.

3.3 Dans le domaine des objets et des matériaux

Avoir compris et retenu :

- savoir classer des objets en fonction de leurs usages et mener à bien une construction simple ;
- *connaître le schéma d'un circuit électrique permettant d'allumer une lampe.*

Être capable de :

- observer et mener des investigations à partir d'un questionnement accompagné, au besoin, par le maître ;
- participer à la conception d'un protocole et le mettre en œuvre en utilisant les outils appropriés, *éventuellement informatiques ;*
- développer des habiletés manuelles ;
- s'initier à des usages particuliers de la langue orale et écrite (ex : connecteurs logiques, réalisations de tableaux...) ;
- *exprimer et utiliser les résultats d'une mesure ;*
- utiliser quelques fonctions de base d'un ordinateur ;
- utiliser les fenêtres, ascenseurs, boutons de défilement et icônes d'un environnement informatique ;
- mobiliser ses premières connaissances en sciences dans d'autres champs disciplinaires (comme l'EPS) et dans les activités usuelles (lors de la prise des repas ou de visites de terrain par exemple...).

ATTITUDES

La découverte du monde contribue à l'acquisition d'une culture humaniste qui donne aux élèves les premières références communes par des lectures variées et la fréquentation des œuvres. Elle a pour but de cultiver une attitude d'ouverture aux autres et de curiosité pour les productions artistiques et patrimoniales.

L'acquisition d'une culture scientifique et technologique doit permettre à l'élève, au cours du cycle 2, de développer les attitudes suivantes :

- le sens de l'observation ;
- la curiosité pour la découverte des conditions et des causes des phénomènes observés ;
- l'imagination raisonnée ;
- l'esprit critique :
 - . confronter ses idées dans des discussions collectives,
 - . chercher à valider par l'argumentation ;
- l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ;
- la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant et à la santé ;
- l'observation de règles élémentaires de sécurité.

LANGUES VIVANTES

OBJECTIFS

Les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement, comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle peuvent, lorsque cela est possible, bénéficier d'un soutien linguistique dans leur langue afin de tirer le meilleur profit de leur bilinguisme. Les compétences de certains enseignants ou d'intervenants spécialisés (médiateurs bilingues, par exemple) peuvent être mises à profit dans cette perspective.

Le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité jusqu'au collège. Il s'inscrit donc dans la carte départementale des langues qui, elle-même, tient compte du contexte académique et des moyens susceptibles d'être mobilisés pour assurer cet enseignement.

La troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux constitue la première étape d'un parcours linguistique qui continuera au-delà de l'école et durant lequel l'élève sera amené à acquérir des capacités à communiquer dans au moins deux langues autres que le français. Il développera ainsi sa sensibilité aux différences et à la diversité culturelle. Il est essentiel de donner à chacun les moyens de s'ouvrir sur le monde par la maîtrise d'une langue vivante, de lui permettre de devenir un citoyen d'un espace élargi à l'Europe ou au-delà.

À l'école élémentaire, l'apprentissage de la langue, commencé au CE1, doit permettre aux élèves d'acquérir le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe à la fin du cycle 3.

Au CE1, l'enseignement d'une langue vise prioritairement trois objectifs :

- développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) ;
- éduquer son oreille à des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- lui faire acquérir dans cette langue des connaissances et des capacités, prioritairement à l'oral.

En prenant appui sur l'enseignement du français, l'apprentissage de la langue vivante tient compte dans ses objectifs, comme dans la méthodologie utilisée, de l'âge des élèves, de leurs capacités cognitives, de leurs centres d'intérêt et de leurs habitudes de travail.

Les activités proposées exploitent de façon systématique et méthodique les capacités auditives du jeune enfant afin de le familiariser à des réalités sonores nouvelles. Elles développent le plaisir qui accompagne la découverte d'une autre langue et valorisent les progrès. Elles favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation en situation de la langue. Au CE1, ces activités peuvent notamment être conçues dans la continuité de celles qui, dès le début

du cycle 2, ont permis à l'élève de prendre conscience des réalités sonores du français et de développer ses capacités de segmentation. Les séances, courtes et fréquentes, sont liées le plus souvent à des activités de la vie de la classe qui se caractérisent par l'association du dire et du faire et non par une étude de la langue. La priorité est donnée à l'oral, à travers des tâches simples, en compréhension, reproduction et progressivement en production. Cela implique une exposition régulière à la langue. Un premier contact avec l'écrit n'est cependant pas à exclure, mais l'évaluation formative, effectuée par l'enseignant de la classe, formulée de façon résolument positive, porte exclusivement sur les capacités orales.

Le volume horaire consacré à ce domaine se décompose d'une part en des séances courtes conduites par le maître pour un total d'une heure et demie hebdomadaire et d'autre part en des activités prolongeant ces séances, dès que les capacités minimales de communication pourront être exploitées dans des situations autres que celles de langue vivante.

PROGRAMME

La compétence en langue vivante comprend des connaissances, la capacité à utiliser ces connaissances dans des situations concrètes et une attitude générale faite notamment d'ouverture aux autres.

La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités langagières la rendent possible : la compréhension de l'oral, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension de l'écrit et l'expression écrite.

1 - Connaissances

Par une pratique active de la langue qui sollicite la mémoire, l'élève est amené à acquérir les connaissances premières dans le cadre d'une progression définie pour chaque langue en référence à une logique d'apprentissage.

Cette progression prend en compte ce qu'on peut connaître de la difficulté relative de la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire et de la phonologie, mais aussi la nécessité et la possibilité d'installer rapidement, chez de jeunes enfants, les automatismes qui serviront de levier pour la suite des apprentissages, en référence aux obstacles les plus fréquemment constatés dans chaque langue.

1.1 Phonologie

L'élève développe sa sensibilité aux réalités phonologiques et accentuelles par une exposition régulière et un travail méthodique et rigoureux. Il travaille de façon active son aptitude à l'écoute et est entraîné à reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations de la langue. 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 ;
- la distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives) ;

- les jeux sur les sonorités de la langue.

Pour les mener à bien, on aura recours à :

- l'audition de très brefs récits, enregistrés ou lus, dont la compréhension est facilitée par une structure répétitive et par des illustrations explicatives ;
- le repérage, au cours d'un récit entendu, de noms, de mots ou d'expressions connus de la classe avant l'audition.

1.2 Culture et lexique

L'élève découvre et acquiert les éléments de base des thèmes culturels et champs lexicaux proposés au niveau A1 :

- la personne ;
- la vie quotidienne ;
- l'environnement géographique et culturel.

Il les découvre dans la vie de la classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt des élèves et par les divers événements qui rythment l'année scolaire. Il les découvre aussi grâce à une ouverture sur l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés. Il repère alors des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale.

Le caractère authentique des acquisitions culturelles visées est assuré par l'observation de documents audio visuels, et l'utilisation des technologies d'information et de communication. L'utilisation de cartes permettra de situer dans l'espace les pays ou régions concernés.

1.3 Grammaire

S'il n'est pas encore question, à ce niveau, d'une étude explicitée de la grammaire, l'élève acquiert toutefois progressivement le contrôle de quelques énoncés mémorisés permettant de communiquer et de s'exprimer à l'oral de manière simple sur des sujets qui le concernent et lui sont familiers. L'exposition régulière à la langue et son utilisation en situation donneront du sens aux acquisitions. Le programme de chaque langue fait apparaître les éléments fondamentaux à acquérir.

2 - Capacités

L'élève est progressivement conduit à comprendre et à pouvoir utiliser de façon pertinente des énoncés qui renvoient à des situations de la vie quotidienne, notamment en interaction.

Une égale attention est accordée à la compréhension ou à la formulation de questions simples ainsi qu'à la production de réponses et à la prise de parole par l'élève. Cette acquisition est favorisée par les jeux mettant les élèves en situation d'écoute et d'échanges réciproques et augmentant les occasions de prise de parole.

3 - Attitudes

L'élève, en apprenant une langue vivante, s'ouvre à une autre culture. Il découvre qu'il existe d'autres horizons, d'autres pays, d'autres manières de vivre. La curiosité mène ainsi à la connaissance.

Comparer des comportements non verbaux, des habitudes culinaires, des codes vestimentaires et la célébration de fêtes dans différents pays permet de prendre conscience progressivement de la relativité des usages. Toutes ces activités sont menées de façon à encourager la recherche et la participation personnelle des élèves.

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves sont valorisées par la présentation ou la mémorisation d'énoncés, de chants ou de comptines dans ces langues, entre autres lors d'événements particuliers. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues sera recherchée.

ÉDUCATION ARTISTIQUE

L'éducation artistique à l'école élémentaire développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création à partir d'une pratique construite ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. Les démarches d'enseignement artistique valorisent les liens interdisciplinaires et, en retour, elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école. En lien avec les autres champs disciplinaires, elle apporte des références artistiques qui contribuent à construire la "culture humaniste".

L'éducation artistique est assurée soit à l'école même, soit dans d'autres lieux culturels mieux adaptés lorsque le projet pédagogique prévoit une exploitation des ressources de l'environnement.

Elle est toujours confiée aux enseignants. Les échanges de service ou des décloisonnements mettant en jeu des maîtres ayant une compétence ou une formation à dominante artistique sont encouragés. L'éducation artistique peut s'appuyer sur les apports d'intervenants qualifiés. Elle bénéficie de l'appoint d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle permet aux élèves d'explorer, selon les moyens disponibles, les possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils d'une manière adaptée à leur âge et à leur degré de maturité.

ARTS VISUELS

OBJECTIFS

Les arts visuels sont partie intégrante de la culture humaniste. À l'école primaire, il s'agit de faire progressivement émerger une typologie des grands domaines de production (musique, architecture, peinture et compositions plastiques) ainsi que les constituants d'une œuvre, les procédés et les genres. Comme dans tous les cycles de l'école, l'enseignement des arts visuels repose sur une pratique régulière où l'action de l'enfant est privilégiée. Tirant parti des expériences sensorielles et gestuelles capitalisées à l'école maternelle, l'élève est amené à solliciter ses habiletés perceptives, à exercer son imagination, à recourir à des procédés techniques variés et à élargir son répertoire plastique. Les compétences progressivement acquises sont réinvesties dans de nouvelles productions. À terme, il doit pouvoir choisir des moyens d'expression en fonction d'un projet. La curiosité et l'inventivité continuent d'être encouragées par l'enseignant.

La pratique du dessin, dans ses diverses fonctions, est renforcée. Les autres moyens d'expression sont également approfondis. Le travail sur les matériaux, les manipulations d'objets et d'images se poursuivent et engagent l'élève dans des démarches de réflexion spécifiques. Ces activités installent des habitudes de questionnement sur les choses et le monde, elles permettent de confronter les points de vue. Elles aident ainsi l'élève à mieux connaître son environnement et à préciser son regard. Les moments d'échange facilitent les prises de conscience et nourrissent la dynamique de création, individuelle et collective.

Les productions des élèves sont mises en relation avec des œuvres et des démarches artistiques, présentées sous la forme de documents ou découvertes lors de rencontres ou de sorties. Ces œuvres sont choisies notamment dans la liste des œuvres qui accompagnent ce programme. Ces références sont situées dans le temps. Une liste d'œuvres établie au sein de chaque académie doit permettre l'exploitation et la connaissance des ressources de proximité.

PROGRAMME

La pratique des arts visuels s'inscrit dans la continuité des apprentissages commencés à l'école maternelle. Les activités s'organisent autour de quatre axes : dessin, compositions plastiques, images et œuvres d'art. Toutes ces activités concourent à une éducation du regard.

1 - Le dessin

La pratique régulière du dessin est prioritaire. Elle entre en relation avec les autres formes d'expression, parfois pour les anticiper (dessins préparatoires, croquis explicatif, schéma, étude de composition, plan de fabrication, etc.), parfois comme une des dimensions plastiques d'une réalisation, parfois comme trace ou mémoire.

L'élève utilise le dessin comme un moyen d'expression à part entière. Il lui procure le plaisir de donner forme à une histoire, de reconstituer une scène, d'enregistrer des traces. Les dessins d'imagination et de narration sont privilégiés. L'enseignant crée les situations qui stimulent l'envie de dessiner : les textes littéraires, les albums lus, la bande dessinée sont autant de supports à exploiter. Il organise des activités qui permettent d'affiner les gestes et les tracés, de s'exercer à prolonger une ébauche, à agrandir un dessin, à en inventer la partie manquante...

Au-delà du dessin d'expression spontanée qui a été encouragé à l'école maternelle, l'enseignant incite l'élève à rechercher des solutions pour satisfaire des désirs plus explicites : agrandir, reproduire, traduire, raconter, figurer, évoquer, simplifier, etc. Il met à sa disposition les moyens nécessaires : documentaires, techniques ou matériels. L'enseignant lui fait découvrir des dispositifs plus élaborés tels que l'utilisation d'un projecteur à diapositives pour agrandir, celle d'un photocopieur pour réduire ou éclaircir, celle de l'ordinateur pour déformer, etc.

Au moment où commencent les apprentissages systématiques de la langue écrite et où l'écriture devient une activité quotidienne, l'enseignant amène l'élève à mieux maîtriser son geste en jouant sur le trait pour explorer les multiples facettes de la création graphique, qu'elle relève de l'écriture ou des arts décoratifs. L'utilisation de différents outils (plumes naturelles, en métal, bois taillé, calames, pinceaux japonais...) se combine avec des expériences tentées sur des supports, formats et plans différents. Un rapprochement est opéré entre ces expériences et les différentes formes de graphie dans l'art (la lettre et le mot dans la peinture et la sculpture, les lettres calligraphiées, les enluminures, les abécédaires, le lettrisme, le graffiti, etc.) ou dans les arts décoratifs (tissage, poterie, peintures corporelles, décoration graphique d'objets quotidiens...).

2 - Les compositions plastiques

Les expérimentations sensorielles en plan et en volume conduites à l'école maternelle servent de points d'appui pour développer les réalisations plastiques en deux ou trois dimensions. L'élève agit sur les formes (des supports, des matériaux, des constituants...), sur les couleurs (mélanges, contrastes, dégradés...), sur les matières et les objets. Il enchaîne des opérations pour chercher à produire des effets. Les activités proposées visent à préciser des principes d'organisation et de composition : répétition, alternance, superposition, orientation, concentration, dispersion, équilibre, etc.

Si l'école maternelle a donné à l'enfant l'occasion de jouer avec des objets et des formes et lui a permis de découvrir qu'on pouvait les détourner, les activités du cycle 2 l'incitent à transformer avec une intention de plus en plus explicite une chose en une autre : déstructurer des objets, reprendre des formes connues et les agencer, isoler un fragment et associer des éléments d'origines différentes en variant les moyens d'assemblage. Les ressources et les objets de l'environ-

nement sont reconnus comme des réservoirs de matières et de formes sur lesquelles l'élève peut intervenir (réemploi, recyclage, montage, collage, assemblage, agencement, installation...).

3 - Les images

Les images sont à la fois des matériaux, des documents et des supports d'expression. L'élève doit prendre l'habitude de les fréquenter, de les transformer, de se rendre auteur des images qu'il produit et spectateur impliqué de celles qu'il regarde. Il peut intervenir sur une image existante, découvrir son fonctionnement et en détourner le sens. Il peut projeter des images dans l'espace, sur un mur ou sur un objet et jouer avec les déformations obtenues par anamorphoses, superpositions, obstructions, etc. L'environnement est appréhendé à l'aide de dispositifs optiques particuliers (verres colorés, lentilles, loupe, microscope...) qui en modifient la perception. L'élève expérimente quelques techniques de saisie et de représentation en jouant sur les notions de cadrage et de point de vue : dessin d'observation saisi à travers une fenêtre, relevé au calque, utilisation des technologies analogiques et numériques (appareil photographique traditionnel ou numérique, scanner, ordinateur, logiciels). L'exploitation des images de l'environnement (affiches, publicités, photographies...) permet de mettre en évidence les différents procédés utilisés pour servir un message. L'élève met en œuvre des opérations qui consistent, par exemple, à recomposer une partie cachée ou découpée, à imaginer les prolongements, à associer des éléments empruntés à différentes images traitant du même thème, à restituer les couleurs sur un support en noir et blanc...

L'observation, la manipulation, la transformation, la production d'images sont ainsi développées. Au cours des activités, l'élève est amené à nommer des éléments identifiés (couleur, forme, dimension...), à constater des ressemblances et des différences entre des images, des œuvres, des procédés, en utilisant un vocabulaire approprié. Si à l'école maternelle la diversité des images était privilégiée, au cycle 2 se développe une approche plus structurée et approfondie, qui consiste à décrire dans une image les éléments perçus en relation avec les informations délivrées.

4 - L'approche et la connaissance d'œuvres

Le musée de classe (collection du groupe) et le musée personnel (collection individuelle) sont des moyens d'aider l'élève à établir des relations entre ce qu'il sélectionne par goût ou par intérêt et ses propres productions. Encourageant le penchant naturel des enfants à conserver et à rassembler, l'enseignant propose des reproductions d'œuvres, des réserves d'images (images, dessins des élèves, photographies, graphismes, cartes postales, timbres, etc.). Il peut proposer de constituer un magasin de curiosités, véritable cabinet des merveilles qui réunit des objets collectés et classés faisant écho aux recherches de la classe.

Ces collections sont en constante évolution et font l'objet de présentations régulières accompagnées de commentaires. Elles donnent à voir et à penser. L'élève développe des attitudes de questionnement à partir des relations qu'il découvre entre les images et les objets. La notion d'œuvre d'art est introduite. Elle permet d'aborder les œuvres des listes disponibles au niveau local et national. L'élève doit pouvoir commencer à les situer, établir des rapprochements entre elles et repérer des relations avec ses propres démarches.

Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).

CAPACITÉS

Être capable de :

- lire et utiliser différents langages :
 - . utiliser le dessin dans diverses fonctions (expression, enregistrement...);
 - . *expérimenter des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production ;*
 - . *combinaison plusieurs opérations plastiques pour réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective ;*
 - . produire des images en visant la maîtrise des effets et du sens ;
 - . décrire et comparer des images en utilisant un vocabulaire approprié ;
 - . établir des relations entre les démarches et procédés repérés dans les œuvres et sa propre production ;
- reconnaître et nommer quelques œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale et académique).

ATTITUDES

Les arts visuels contribuent à l'acquisition d'une culture humaniste en développant au cours du cycle 2, le sens de l'observation et la curiosité. Par la fréquentation des œuvres, l'élève découvre des productions artistiques du patrimoine européen.

ÉDUCATION MUSICALE

OBJECTIFS

De nombreuses compétences ont été acquises à l'école maternelle. Elles sont les bases de l'éducation musicale au cycle des apprentissages fondamentaux qui se caractérise par la recherche d'un équilibre entre activités visant le plaisir de faire de la musique et activités mises au service d'apprentissages précis. L'enseignant se donne pour objectif de conduire tous les élèves :

- à une émission vocale dont les différents aspects sont progressivement contrôlés ;
- à la mise en œuvre de plus en plus consciente et volontaire des conditions d'une écoute active et adaptée à différents contextes ;
- à l'appropriation de traits spécifiques des différents chants du répertoire ;
- à l'identification des caractéristiques saillantes de musiques appartenant à des contextes culturels diversifiés ;
- au recours à une langue de plus en plus précise pour exprimer ses sensations et émotions, ses choix et ses goûts.

Les interactions entre écouter, produire et inventer sont au centre de toutes les démarches. Celles-ci s'appliquent à l'exercice de la voix chantée mais aussi à celui de la voix parlée. Les matériaux sonores du français, de la langue étrangère ou régionale étudiée, éventuellement des langues maternelles sont autant d'objets qui permettent de nombreuses activités ludiques participant à la fois d'un travail sur l'écoute et de la maîtrise du langage.

Le corps entre en action aussi souvent que possible pour fixer l'acquisition de la pulsation et du tempo, parvenir à une meilleure maîtrise des gestes dans les activités d'accompagnement et renforcer l'exactitude rythmique.

PROGRAMME

L'éducation musicale contribue également à la constitution d'une culture humaniste. À ce stade, il ne s'agit pas d'organiser les activités d'écoute selon un parcours d'histoire de la musique mais de saisir les occasions fournies par la vie de la classe (découverte d'un pays, étude d'une période historique, sensibilisation à une langue, approche d'un texte, d'un monument, d'une œuvre plastique...) pour que,

parallèlement à l'écoute des œuvres musicales pour elles-mêmes, l'enfant commence à tisser un réseau de liens entre diverses productions humaines.

1 - Voix et chant

1.1 Culture vocale

La culture vocale se renforce avec la pratique régulière du chant et de jeux vocaux, soit préparatoires au chant, soit mis au service de visées expressives et inventives. L'élève apprend à stabiliser sa voix, à rechercher la justesse en contrôlant l'intonation à l'oreille, à réguler sa respiration (anticipation, débit...). Il s'exerce à parfaire la diction et la mémorisation du texte des chants mais aussi de poèmes et textes littéraires en travaillant leur rythme et leur prosodie. Il joue avec les matériaux de quelques structures musicales simples, il les répète à l'identique, les modifie, les prolonge, les insère dans des alternances de questions et de réponses ; il improvise. Il s'exerce à suivre sur une partition adaptée la ligne mélodique de ce qu'il chante. Il recherche la qualité de ses interprétations.

1.2 Répertoire

Le répertoire constitué à l'école maternelle est revisité en début de cycle (reprise de quelques chansons). Il s'accroît notablement tout au long du cycle 2 sans exclure des formes enfantines comme la comptine qui peut notamment être utilisée au service de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale. Une dizaine de chants sont mémorisés chaque année. Les chants sont choisis tout autant pour les caractéristiques du texte que pour celles de la musique, et en fonction des motivations propres à la classe ou de leurs liens avec d'autres sujets d'étude. L'appropriation du texte et sa compréhension sont toujours indispensables. Le choix des mélodies respecte l'étendue moyenne de la voix des enfants, qui ne dépasse guère à cet âge l'octave, en évitant le risque de tassement dans le grave.

Ce répertoire fait appel aux chants du patrimoine européen et mondial, aux chants accessibles d'auteurs contemporains ou de variétés. L'écoute de plusieurs propositions et leur discussion sont toujours fécondes. Une première approche de la polyphonie peut se faire par la technique des bourdons (adjonction d'une note ou cellule rythmique tenue par un petit groupe) et l'apprentissage de canons très simples. Le document d'accompagnement précise quel cheminement est

envisageable à l'école primaire pour progresser vers la polyphonie. La chorale, qui n'est pas spécifique d'un cycle, est un dispositif inscrit dans le projet de chaque école, visant à mettre en valeur le chant par un soin et des exigences acceptées du fait du plaisir à s'engager dans une réalisation commune. Dirigée par les enseignants les mieux formés, elle repose sur le travail vocal conduit dans chaque classe. Elle est occasion d'enrichir un répertoire polyphonique. La variété des modalités envisageables, les écueils à éviter, les solutions possibles sont détaillés dans le document d'accompagnement.

2 - Écoute

2.1 Culture de l'oreille

L'écoute est une phase importante de la démarche didactique : elle s'articule avec la production et l'invention. Au cycle 2, elle se réalise essentiellement dans l'audition des essais et des reprises successives et vise à améliorer les productions. Elle contribue, par sa fréquence, à stabiliser et renforcer les habitudes et l'acuité auditives nécessaires à la concentration et la mémorisation des œuvres. Elle concerne l'écoute de soi comme l'écoute des autres.

L'écoute d'œuvres musicales ou d'extraits vient compléter cette première approche. C'est un moyen indispensable pour découvrir la diversité de l'expression musicale. Ainsi l'élève affirme peu à peu ses goûts propres et se dote de nouvelles références pour accéder au patrimoine culturel. Il repère des éléments saillants qu'il met en lien avec ceux des chansons qu'il interprète. Il identifie des climats particuliers, des univers contrastés, les qualifie selon sa propre sensibilité, les discute ensuite. Il repère instruments, timbres, motifs, moments de plus ou moins grande densité. Il commence à différencier la chaîne des événements successifs de celle des éléments simultanés. Il prend conscience ainsi que toute musique peut être source de plaisir, voire de rejet, mais demeure toujours objet de curiosité et matière à découvertes infinies.

Par ailleurs, l'écoute de morceaux ou œuvres interprétés en direct à l'école ou, mieux, dans des lieux de concert apporte au travail conduit en classe une dimension et des compléments irremplaçables. Les perceptions deviennent plus précises et marquantes lorsqu'on voit qui joue, à quel moment, de quelle façon.

2.2 Répertoire

Le répertoire est constitué afin d'élargir les références culturelles et esthétiques de l'élève. Il demeure très ouvert et sera précisé en équipe à partir des suggestions fournies dans le document d'accompagnement. Dans la mesure du possible, il fait appel à des œuvres permettant d'établir des liens lisibles avec les chants choisis et les productions en cours d'élaboration. Les choix font aussi parfois écho à des thèmes abordés dans d'autres domaines.

2.3 Pratiques instrumentales

Les pratiques instrumentales ne constituent par un volet d'activités autonomes. Elles sont toujours intégrées au travail d'apprentissage des chants, d'écoute, ou aux projets en construction. Au cycle 2 correspond un palier de maturation et de structuration des capacités motrices fines de l'élève qui devient capable d'intégrer, avec intention et contrôle, des productions instrumentales à ses productions vocales. On mobilise essentiellement les objets sonores, apportés ou fabriqués, les petites percussions classiques, quelques lames sonores. Les réalisations s'en trouvent ainsi enrichies, installant maintenant avec sûreté, de façon de plus en plus consciente, le lien fort entre gestualité affinée et écoute active.

3 - Réalisations de projets musicaux

Les projets musicaux sont indispensables pour que chaque moment d'activité puisse prendre sens et s'inscrire dans l'exigence d'un résultat abouti. Ils sont plus particulièrement l'occasion d'articuler les ressources inventives de l'élève avec la mise en jeu des savoir-faire exercés. La démarche de projet coordonne leur mise en œuvre en veillant, à ce niveau, à ne pas faire durer trop longtemps la phase de préparation ainsi qu'à s'assurer du caractère réaliste des événements projetés. Sa rigueur indique clairement comment subordonner les techniques et essais pratiqués, les écoutes reprises, la répartition des rôles à la recherche d'effets expressifs précis. Les activités chorales tout comme les activités chorégraphiques s'inscrivent naturellement dans ce cadre.

Le document d'accompagnement précise la mise en œuvre de ces deux derniers points.

Capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

CAPACITÉS

Être capable de :

- chanter juste en contrôlant l'intonation à l'oreille ;
- interpréter de mémoire une dizaine de chansons simples par année, en recherchant justesse, précision et expression ;
- mobiliser, soit de façon autonome, soit sur rappel, les habitudes corporelles pour chanter (posture physique, aisance respiratoire, anticipation...) ;
- écouter les autres, pratiquer l'écoute intérieure de courts extraits ;
- isoler au travers d'écoutes répétées quelques éléments musicaux (repérer en particulier des phrases identiques, leur place respective), en mémoriser certains ;
- produire des rythmes simples avec un instrument, marquer corporellement la pulsation ;
- traduire des productions sonores sous forme de représentations graphiques, après appui éventuel sur des évolutions corporelles ;
- commencer à exprimer et justifier ses préférences ;
- exprimer par des enchaînements dansés, personnels ou collectifs, une façon de ressentir une musique ;
- reconnaître et nommer quelques œuvres et les mettre en relation les unes par rapport aux autres ;

ATTITUDES

L'éducation musicale contribue à l'acquisition d'une culture humaniste en développant au cours du cycle 2, le sens de l'observation et la curiosité. Par la fréquentation des œuvres et l'écoute, l'élève découvre des productions artistiques du patrimoine européen notamment.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

OBJECTIFS

Comme en maternelle, au cycle des apprentissages fondamentaux l'enseignement de l'éducation physique et sportive vise :

- le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices ;
- l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence ;
- l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé.

En ce sens, l'éducation physique et sportive apporte une contribution originale à la transformation de soi et au développement de la personne telle qu'elle s'exprime dans les activités liées au corps.

Le développement physiologique et psychologique connaît une nouvelle étape à partir de six ou sept ans et permet d'ouvrir largement l'éventail des domaines explorés et des expériences. Le "répertoire moteur" de l'enfant est constitué d'actions motrices fondamentales qui se construisent dès la petite enfance : locomotions (ou déplacements), équilibres (attitudes stabilisées), manipulations, projections et réceptions d'objets. Ces actions, à la base de tous les gestes, se retrouvent dans les diverses activités physiques, sportives et artistiques, sous des formes et avec des sens différents. Au début du cycle 2, les bases de ce répertoire sont constituées et permettent à l'élève de s'adapter à des milieux plus difficiles, d'agir et de s'exprimer corporellement de manière plus complexe.

Au cours du cycle, ces actions motrices vont se perfectionner, dans leur forme mais aussi en vitesse d'exécution, en précision, en force. Les enfants deviendront peu à peu capables d'en enchaîner plusieurs. Ces actions ne seront pas construites pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donneront tout leur sens : lancer une balle sur une cible (ou dans un panier) pour marquer un point (jeux collectifs) n'a pas la même signification que lancer une balle lestée le plus loin possible (activités athlétiques).

L'éducation physique s'articule avec les autres enseignements :

- par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, l'éducation physique et sportive est un support privilégié pour permettre aux élèves de parler de leur pratique (nommer, exprimer, communiquer...). En outre, l'intérêt des enfants de cette tranche d'âge pour l'activité physique est une source de motivation supplémentaire pour donner envie de lire et d'écrire des textes divers (fiches, règles de jeu, récits...);
 - de façon plus spécifique, l'éducation physique participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Elle permet aussi, tout en répondant au besoin de bouger et au plaisir d'agir, de donner aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance. Elle offre aussi l'occasion d'acquérir des notions (relation espace-temps, par exemple) et de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours (se repérer dans un lieu, apprécier une situation de risque...);
 - l'éducation physique et sportive contribue de façon fondamentale à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle permet de jouer avec la notion de règle, particulièrement importante aux yeux des enfants de ce cycle, de mieux la comprendre, de la faire vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales ;
 - l'éducation physique aide également à concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites : elle en facilite la compréhension et l'acquisition, en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie... ;
 - la danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes, permet de faire le lien avec les activités artistiques (arts visuels, éducation musicale...).
- L'exploitation par l'enseignant de ces divers aspects est développée dans le document d'application.

PROGRAMME

Comme à l'école maternelle, l'éducation physique et sportive au cycle des apprentissages fondamentaux se donne pour objectif de permettre à chaque élève de construire des compétences de deux sortes : spécifiques, mais également transversales.

1 - Activités physiques et compétences spécifiques

Les diverses activités physiques proposées au cycle 2 ne sont pas la simple copie des pratiques sociales. Elles doivent permettre aux élèves de vivre des "expériences corporelles" particulières, dont les intentions poursuivies, les sensations et les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont pratiquées (incertitude ou non, interaction des autres ou non...). En s'engageant dans des activités physiques variées, ayant du sens (affectif, social) pour eux, les élèves peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, réalisant des enchaînements simples d'actions élémentaires qui élargissent ainsi leur répertoire moteur. Quelques exemples de compétences à atteindre en fin de cycle, par activité, sont présentés ici.

1.1 Réaliser une performance mesurée

- mettant en jeu des actions motrices variées, caractérisées par leur force, leur vitesse (par exemple : sauter loin, lancer fort, courir vite) ;
- dans des espaces et avec des matériels variés (par exemple : lancer loin un objet léger) ;
- dans des types d'efforts variés (rapport entre vitesse, distance, durée) ;
- de plus en plus régulièrement.

Mise en œuvre

- activités athlétiques ;
- activités de natation.

Exemples de compétences de fin de cycle

Activités athlétiques :

- courses de vitesse : partir vite à un signal, maintenir sa vitesse pendant 6 à 7 secondes, franchir la ligne d'arrivée sans ralentir ;
- courses d'obstacles : courir et franchir trois obstacles bas successifs en ralentissant le moins possible ;
- sauts : courir sur quelques mètres et sauter le plus loin ou le plus haut possible, avec une impulsion d'un pied dans une zone délimitée.

1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

- dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser...);
- dans des milieux ou sur des engins instables variés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, neige, bicyclette, roller, ski...);
- dans des environnements progressivement éloignés et chargés d'incertitude (parc public, bois, forêt, montagne, lac...).

Mise en œuvre

- activités d'escalade ;
- activités d'orientation ;
- activités de natation ;
- activités de rouler et de glisse (bicyclette, roller, patin à glace, ski...);
- activités d'équitation...

Exemples de compétences de fin de cycle

- activités de natation : se déplacer en surface et en profondeur dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (sauter dans l'eau, aller chercher un objet au fond -grand bain-, passer dans un cerceau immergé, remonter, se laisser flotter 5 secondes et revenir au bord) ;
- activités de rouler (roller) : réaliser le parcours suivant slalomer entre des plots, monter et descendre une courte pente, s'arrêter dans une zone de 2 mètres ;
- activités d'orientation : dans un milieu connu (parc public), par deux, retrouver 5 balises sur les indications données par le groupe qui les a placées.

1.3 S'opposer individuellement ou collectivement

- rencontrer un adversaire dans des jeux d'opposition duelle ;
- coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif, comme attaquant et

comme défenseur.

Mise en œuvre

- jeux de lutte ;
- jeux de raquettes ;
- jeux collectifs (y compris jeux traditionnels avec et sans ballon).

Exemples de compétences de fin de cycle

- jeux de raquettes : se déplacer et frapper vers une cible ; réaliser des trajectoires (de balle, de volant) de longueurs différentes ;
- jeux collectifs : enchaîner des actions simples relatives aux différents rôles, notamment d'attaquant (courir et transporter un objet ou passer une balle, recevoir et passer, recevoir et courir vers le but pour aller marquer, tirer, passer la balle à un partenaire, poser la balle ou un objet dans l'espace de marque), ou de défenseur (courir et toucher les porteurs de balle ou d'objets, essayer d'intercepter la balle, courir et s'interposer...).

1.4 Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

- exprimer corporellement des personnages, des images, des états, des sentiments ;
- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;
- réaliser des actions acrobatiques mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) ;
- s'exprimer de façon libre ou en suivant différents rythmes, sur des supports sonores divers, avec ou sans engins.

Mise en œuvre

- danse (dans toutes ses formes) ;
- mime ;
- activités gymniques ;
- activités de cirque ;
- gymnastique rythmique...

Exemples de compétences de fin de cycle

- Activités gymniques : sur deux engins de son choix (exemple : barres asymétriques et plinth plus gros tapis sur plan incliné), réaliser un enchaînement de trois actions acrobatiques au minimum ; une des actions est identique dans les deux cas (par exemple : rouler) ; l'enchaînement comporte un début et une fin.

2 - Compétences générales

L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de ces compétences qui caractérisent le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. 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.

Grâce à une pédagogie adaptée, les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres, à accepter puis dominer 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 élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir, de pouvoir ai-

der un camarade ou de se faire aider par une parade ou un conseil... C'est donc à travers les différentes activités physiques, sportives et artistiques, lors des séances d'éducation physique et sportive, que les élèves vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager lucidement dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, choisir des stratégies efficaces, contrôler ses émotions...), construire un projet d'action (le formuler, le mettre en œuvre...), mesurer et apprécier les effets de l'activité (lecture d'indices variés, mise en relation des notions d'espace et de temps, appréciation de ses actions, de ses progrès, de ceux des autres...), appliquer des règles de vie collective (voir "Vivre ensemble").

Les élèves acquièrent des connaissances variées en construisant leurs compétences, dans la pratique des différentes activités. Ce sont des connaissances sur soi, des savoirs pratiques portant sur le "comment réaliser", 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...

Chacune des compétences générales peut être détaillée en compétences plus précises qui sont présentées dans le document d'accompagnement, en intégrant les connaissances visées, avec des exemples de mise en œuvre dans certaines activités.

3 - Programmation des activités

Une véritable éducation physique cohérente, complète et équilibrée nécessite une programmation précise des activités. Celle-ci est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle. Pour éviter l'accumulation de séances disparates, quelques principes doivent être respectés.

Dans chacune des années du cycle, les quatre compétences spécifiques (réaliser une performance mesurée, se déplacer dans différents types d'environnements, s'opposer individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive) sont abordées.

Chaque compétence est traitée au travers d'une ou plusieurs activités. Ainsi, la compétence "Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive" peut être travaillée dans des activités de danse ou dans des activités gymniques. Il serait souhaitable, pour que les apprentissages soient réels, que les modules d'apprentissage soient de 10 à 15 séances. Par souci de réalisme, le minimum est fixé à cinq ou six séances de chaque activité pour un module d'apprentissage.

Les trois heures hebdomadaires seront réparties au minimum sur deux jours distincts par semaine. La pratique journalière, quand elle est réalisable dans des conditions acceptables, doit être recherchée aussi souvent que possible.

La compétence "S'opposer individuellement ou collectivement" est obligatoirement travaillée chaque année grâce à un module d'apprentissage sur les jeux collectifs, traditionnels ou non (on peut compléter la programmation avec un module de jeux de lutte ou de jeux de raquettes). Les activités de natation (un module d'au moins 12 séances chaque année) seront programmées en priorité pour les élèves de ce cycle chaque fois que les équipements le permettront.

Les compétences générales et les connaissances peuvent être abordées au travers de toutes les activités physiques.

Connaissances, capacités et attitudes travaillées et attendues en fin de cycle 2

Le texte en caractère droit indique des connaissances ou des capacités retenues pour le palier 1 du *Socle commun de connaissances et de compétences* : elles constituent le cœur du programme.

Le texte en italique indique des connaissances ou des capacités dont la maîtrise n'est pas retenue pour ce palier : elles constituent toutefois des objectifs du programme pour tous les élèves, et le plus souvent préparent le palier suivant du socle (ici, la fin du cycle 3).

CONNAISSANCES ET CAPACITÉS

1 - Compétences spécifiques

Les compétences visées, activités et niveaux à atteindre sont en interaction permanente. À chaque cycle, ces compétences, de nature identique, se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités. Le niveau d'acquisition attendu des compétences suivantes est précisé dans ce texte pour quelques activités.

Être capable, dans différentes activités physiques, sportives et artistiques, de :

- réaliser une performance mesurée ;
- adapter ses déplacements à différents types d'environnements ;
- s'opposer individuellement et/ou collectivement ;
- concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

2 - Connaissances et compétences générales

Avoir compris et retenu :

- que l'on peut acquérir des connaissances spécifiques dans l'activité physique et sportive (sensations, émotions, savoirs sur les techniques de réalisation d'actions spécifiques...);
- des savoirs précis sur les différentes activités physiques et sportives rencontrées.

Être capable, dans différentes situations, de :

- s'engager lucidement dans l'action ;
- construire un projet d'action ;
- mesurer et apprécier les effets de l'activité ;
- appliquer des règles de vie collectives.