



CONSEIL SUPÉRIEUR
DES PROGRAMMES

PROJET DE PROGRAMME ET RECOMMANDATIONS ÉCOLE MATERNELLE

3 juillet 2014

Sommaire

Les missions de l'école maternelle.....	4
1. L'école maternelle : un cycle unique et fondamental pour la réussite de tous.....	4
2. Une école adaptée aux jeunes enfants.....	4
3. Des modalités spécifiques d'apprentissage.....	6
4. Éthique et professionnalisme des enseignants.....	8
5. Architecture des domaines d'apprentissage.....	11
Apprendre ensemble pour vivre ensemble.....	12
1. Comprendre la fonction de l'école.....	12
2. Se construire comme individu singulier au sein d'un groupe.....	13
3. S'approprier des outils, construire des repères.....	14
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions.....	16
L'ORAL.....	16
1. Définition générale.....	16
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité.....	17
L'ÉCRIT.....	24
1. Définition générale.....	24
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité.....	24
3. Les attendus de fin de cycle.....	31
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique.....	32
1. Définition générale.....	32
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité.....	33
3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir.....	36
4. Attendus de fin de cycle.....	39
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques.....	41
1. Définition générale.....	41
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité.....	41
3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir.....	49
4. Attendus de fin de cycle.....	50
Organiser et prendre des repères.....	51
ORGANISER ET STRUCTURER LES QUANTITÉS.....	51
1. Définition générale.....	51
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité.....	52
3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir.....	55
4. Attendus de fin de cycle.....	57
COMPARER, TRIER, IDENTIFIER DES FORMES ET DES GRANDEURS.....	58

1. Définition générale	58
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité	58
3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir	59
4. Attendus de fin de cycle	59
SE REPÉRER DANS LE TEMPS ET L'ESPACE	60
1. Définition générale	60
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité	60
3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir	62
4. Attendus de fin de cycle	64
<i>Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière</i>	<i>65</i>
1. Définition générale	65
2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité	66
3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir	68
4. Attendus de fin de cycle	70

Les missions de l'école maternelle

1. L'école maternelle : un cycle unique et fondamental pour la réussite de tous

La loi de Refondation de l'école crée un cycle unique pour l'école maternelle et souligne sa place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun. C'est dès l'école maternelle qu'il importe de s'attaquer aux inégalités de réussites scolaires. L'institution est attentive à ne pas sous-estimer ni sur estimer les inégalités socioéconomiques, territoriales, culturelles ou entre filles et garçons pour éviter l'apparition précoce de difficultés scolaires. Dans cette optique, la scolarisation des enfants de moins de trois ans est développée en priorité dans les écoles situées dans un environnement où le rôle de l'école maternelle est essentiel. Ce temps de scolarité, bien que non obligatoire, établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.

L'école maternelle est une école bienveillante. Sa mission principale est de donner envie aux enfants d'aller à l'École pour apprendre, grandir et s'affirmer comme sujet singulier. Elle s'appuie sur un principe fondamental : tous les enfants sont capables d'apprendre et de progresser. En manifestant sa confiance à l'égard de chaque enfant, l'école maternelle l'engage à avoir confiance dans son propre pouvoir d'agir et de penser, dans sa capacité à apprendre et réussir sa scolarité et au-delà. Elle définit des objectifs d'apprentissage qui ne sont ni prématurés ni anticipés et qui permettent aux enseignants de déterminer leurs modalités d'intervention et d'action.

Accueillir des jeunes enfants à l'école maternelle et leur permettre de devenir progressivement élèves demande une pédagogie adaptée à leur âge et aux objectifs poursuivis. Les enfants handicapés, comme tous les enfants, sont accueillis à l'école maternelle, dans les meilleures conditions possibles. Les démarches pédagogiques mises en œuvre visent le développement harmonieux de tous à travers les apprentissages qu'elles suscitent, accompagnent et mettent en valeur dans un cadre sécurisant et riche d'explorations. L'école maternelle se caractérise par des situations qui s'ancrent sur les intérêts des jeunes enfants, en crée de nouveaux et leur offre différentes entrées dans les apprentissages visés. Elle s'appuie sur le langage dans toutes ses dimensions, sur le jeu, propose des activités structurées et sollicite la participation à des projets. De cette manière, elle soutient et favorise un développement global des enfants à la fois affectif, social, sensoriel, moteur et cognitif, et elle les initie aux différents moyens d'expression et à des formes culturelles variées, tout en contribuant à la construction de valeurs partagées.

2. Une école adaptée aux jeunes enfants

L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle possède déjà des savoir-faire, des connaissances et des représentations du monde ; il a développé des habitudes dans sa famille, auprès d'assistantes maternelles et au sein de lieux d'accueil collectif. L'école accueille l'enfant et sa famille en

s'adaptant à cette pluralité d'expériences et d'apprentissages. Elle s'appuie sur une démarche pédagogique adaptée à la diversité des modes d'apprentissage et au développement des enfants au cours des trois ou quatre années du cycle. L'école maternelle accompagne les transitions vécues par les jeunes enfants, en situant le temps scolaire dans l'ensemble des temporalités de la petite enfance et en assurant son articulation avec l'école élémentaire.

2.1 Être accueilli dans une école et dans une classe

L'accueil des enfants et de leur famille leur permet de se familiariser avec le fonctionnement de l'école. Dès les premiers contacts, un dialogue régulier et constructif s'établit entre enseignants et parents, les uns et les autres contribuant à l'éducation des enfants. Ce dialogue se poursuit tout au long de la scolarité. Il requiert confiance et information réciproques. L'équipe enseignante définit des modalités de relations entre l'école et les parents, dans le souci du bien-être et d'une première scolarisation réussie des enfants. Attentifs à la diversité des familles, les enseignantes et les enseignants prennent le temps d'écouter chacune d'entre elles. Ces relations permettent aux familles de comprendre le fonctionnement et les spécificités de l'école maternelle (la place du langage, le rôle du jeu, l'importance des activités physiques et artistiques...). Des relations de coopération entre adultes, dans le respect des rôles de chacun, aident les enfants à grandir, à apprendre et à accueillir l'autre dans un climat serein.

L'école maternelle doit permettre à l'enfant et à sa famille de découvrir un espace nouveau avec ses ressources, ses possibles, ses règles et son cadre institutionnel. Elle stimule la diversité des expériences des enfants, en toute sécurité physique et affective, et leur permet de grandir dans un univers culturel riche de découvertes et de nouvelles appropriations. L'aménagement de la classe et des différents lieux de l'école doit répondre aux exigences et aux besoins physiques, affectifs et cognitifs des enfants au fur et à mesure de l'année et du cycle, afin de favoriser leur bien-être et leurs apprentissages. L'enseignant conçoit ainsi un aménagement riche et évolutif, disposant d'espaces et d'objets variés. L'organisation de l'espace et du temps respecte en particulier leur désir de jeu, de mouvement et de repos ; elle favorise de multiples formes de vie collective, tout en autorisant des moments de retrait et d'isolement.

2.2 Une école qui accompagne les transitions vécues par les enfants

L'école maternelle construit des passerelles au quotidien entre la famille et l'école, le temps scolaire et le temps périscolaire. Elle joue aussi un rôle pivot à travers les relations qu'elle établit avec les institutions de la petite enfance et avec l'école élémentaire. L'expérience de la séparation entre l'enfant et sa famille requiert l'attention de toute l'équipe éducative, particulièrement lors de la première année de scolarisation. Dans un souci de transition, celle-ci doit être préparée en amont et être progressive. Chaque fois que les conditions matérielles le permettent, l'accueil quotidien dans la salle de classe est un moyen de sécuriser l'enfant ; cet accueil peut faire l'objet de dispositions particulières pour les plus jeunes.

Les récréations, l'accompagnement des moments de repos, de sieste, d'hygiène sont des temps d'éducation à part entière. Ils sont organisés dans cette perspective par les adultes qui en ont la responsabilité et qui donnent des repères sécurisants aux jeunes enfants et à leur famille. L'articulation entre le temps scolaire, la restauration et les moments où l'enfant est pris en charge dans le cadre d'accueils périscolaires est pensée de manière à favoriser le bien-être des enfants et constituer une

continuité éducative. Tout en gardant ses spécificités, l'école maternelle travaille avec les institutions de la petite enfance pour mettre en place les synergies possibles entre les différents lieux d'accueil et d'éducation au cours de la journée, de la semaine et de l'année.

L'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire est structurée par le projet de chacune des différentes écoles. Elle ne concerne pas uniquement les enseignants de grande section et du cours préparatoire. Les équipes pédagogiques établissent un dialogue pour mettre en œuvre une véritable continuité des apprentissages, un suivi individuel des enfants et un accompagnement des familles. La prise en compte par l'école élémentaire des expériences et des acquisitions des enfants en fin de cycle est indispensable pour éviter une rupture particulièrement préjudiciable aux enfants qui ont besoin de davantage de temps, notamment ceux nés en fin d'année ou ceux dont la scolarisation a été irrégulière.

2.3 Une école qui tient compte du développement de l'enfant

La période entre deux et quatre ans est un moment intense où les enfants se construisent psychiquement et socialement. C'est aussi sur cette période qu'ils commencent à ordonner les choses, les lieux, les personnes de leur environnement. L'accueil des plus jeunes mérite donc une grande attention des adultes qui interagissent avec eux, qui les suivent et qui posent les jalons de la vie collective en classe. Les premiers apports culturels qui leur sont proposés restent proches de leurs préoccupations et permettent progressivement de diversifier leurs centres d'intérêt. Vers 4 ans, les enfants commencent à avoir un certain recul sur les activités cognitives : ils commencent à contrôler volontairement leur propre comportement et à comprendre l'idée de changement de point de vue entre eux et les autres. Ils découvrent l'existence de leurs propres états mentaux et ceux d'autrui, ce qui leur permet de commencer à interpréter les comportements et les actions des personnes. Les enseignants vont alors pouvoir inciter les enfants à discuter, confronter leurs avis, se poser des questions. Cette progressivité est l'un des leviers majeurs pour favoriser la réussite de tous les enfants.

L'école maternelle nourrit le développement de la pensée symbolique de l'enfant par le langage, le jeu et le dessin. Elle amène les enfants à s'emparer progressivement de codes conventionnels dont ils doivent découvrir les fonctions. L'enseignant les aide à verbaliser leurs expériences vécues, à représenter sous des formes diverses des objets, des notions, ... Il les initie à l'utilisation de codes plus ou moins analogiques (dessins, constellations de dés, configurations de doigt, par exemple), puis à l'utilisation de symboles sociaux (lettres, chiffres). Il s'agit d'activités cognitives de haut niveau qui portent sur des manipulations de signes abstraits.

3. Des modalités spécifiques d'apprentissage

Dans les programmes, les enseignements sont organisés en domaines distincts mais cette distinction n'existe pas pour les enfants à l'école maternelle qui, au cours de leurs apprentissages, se mobilisent tout à la fois corporellement, affectivement et cognitivement. Ces différentes dimensions s'alimentent les unes les autres, de manière réciproque et non hiérarchisée. L'enseignant prend en compte différentes modalités d'apprentissage : le jeu, les situations de résolution de problèmes, l'entraînement, etc., et les choisit selon les besoins du groupe classe et ceux de chaque enfant. Dans tous les cas, il donne une place importante à l'observation et à l'imitation des autres enfants et des adultes. Il favorise

les interactions entre enfants et crée les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage. Il développe leur capacité à interagir à travers des projets s'adressant à des groupes de tailles diverses, pour réaliser des productions adaptées à leurs possibilités.

3.1 Apprendre en jouant

Le jeu favorise la richesse des expériences vécues des enfants dans l'ensemble des classes de l'école maternelle et alimente tous les domaines d'apprentissages. Il permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions, de développer leur imaginaire. Il leur permet également de communiquer avec les autres, de se construire au sein d'une communauté et d'y tisser des liens forts d'amitié. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il peut également participer à un jeu initié par des enfants pour l'encourager, le complexifier par ses interventions verbales ou un nouvel aménagement. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. L'enseignant permet aux enfants de s'approprier ces différentes manières de jouer et il est capable de s'ouvrir à l'imprévu en respectant leurs intérêts et propositions.

3.2 Apprendre en réfléchissant et en résolvant des problèmes

Parmi les activités intellectuelles demandées aux enfants, il y a les résolutions de problèmes à leur portée. Quel que soit le domaine d'apprentissage et le moment de vie de classe, l'enseignant cible des situations, pose des questions ouvertes pour mettre les enfants en réflexion. Ils n'ont pas alors de réponse directement disponible. Mentalement, ils recourent des situations, ils convoquent des connaissances, ils font l'inventaire de possibles, ils sélectionnent. Souvent après un délai, ils tâtonnent et font des essais de réponse. Les enseignants sont attentifs à ces cheminements qui se manifestent à l'oral, ou en actes, qu'ils valorisent et qu'ils mettent en discussion. Ces activités cognitives de haut niveau sont fondamentales pour donner aux enfants l'envie d'apprendre et les rendre autonomes intellectuellement.

3.3 Apprendre en s'exerçant

Les apprentissages des jeunes enfants s'inscrivent dans un temps long et leurs progrès sont rarement linéaires. Ils nécessitent souvent un temps d'appropriation qui peut passer soit par la reprise de processus connus, soit par de nouvelles entrées. Dans tous les cas, les choix pédagogiques prennent en compte les acquis des enfants. Leur stabilisation nécessite de nombreuses répétitions dans des situations variées. Les modalités d'apprentissages peuvent aller, pour les enfants les plus grands, jusqu'à des situations d'entraînement ou d'auto-entraînement voire d'automatisation. Cela n'est possible que si l'enseignant explique aux enfants ce qu'ils sont en train d'apprendre et s'il leur permet de percevoir leurs progrès.

3.4 Apprendre en se remémorant et en mémorisant

La question de ce que les élèves retiennent un peu, beaucoup ou pas du tout est essentielle pour les enseignants. Les opérations mentales de mémorisation chez les jeunes enfants ne sont pas volontaires. Elles s'élaborent peu à peu sur une longue période allant bien au-delà de l'école maternelle. Chez les enfants les plus jeunes, elles dépendent de l'aspect émotionnel des situations et de la connaissance de séquences d'évènements récurrents vécus ou à venir, verbalisés par un adulte. L'enseignant organise, catégorise, aide à mémoriser, stabilise les informations et permet aux enfants de se les remémorer. La capacité des enfants à mémoriser à court terme et leur mémoire de travail évoluent considérablement au cours du cycle. Les plus jeunes s'appuient fortement sur ce qu'ils perçoivent visuellement pour maintenir des informations en mémoire temporaire, alors qu'à partir de 5/6 ans c'est le langage qui leur a été adressé qui leur permet de comprendre et de retenir.

4. Éthique et professionnalisme des enseignants

L'exercice du métier d'enseignant repose sur une éthique professionnelle. Il suppose **une forte ambition pour chaque enfant, une confiance dans ses capacités, une écoute et une prise en compte respectueuses de son point de vue et de celui de sa famille.** Par son expertise professionnelle, l'enseignant reconnaît en chaque enfant une personne en devenir et un interlocuteur à part entière, quel que soit son âge. Son langage est décisif : il est le vecteur des progrès linguistiques, cognitifs et sociaux des élèves. La réussite des élèves demande des compétences spécifiques et suppose une attitude réflexive de l'enseignant vis-à-vis de ses propres pratiques. **Il sait mettre en valeur les compétences des enfants, leurs essais et leurs réussites.** Il leur donne les moyens de les exprimer et de les développer par ses interventions et par la conception et l'organisation des activités de la classe. Il s'appuie sur l'observation des enfants. Il interprète leurs réponses en termes d'apprentissages en cours afin de les faire progresser. À l'école maternelle, les enfants rencontrent des enseignants qui prennent appui sur ce qu'ils savent faire et ce qu'ils connaissent pour leur faire découvrir à la fois leur propre richesse et celles d'univers culturels multiples et ouverts.

4.1 Une organisation respectueuse des enfants

Au sein d'une même classe ou pour un même âge, les enseignants prennent en compte dans la perspective d'un objectif commun les différences entre enfants qui peuvent se manifester avec une importance particulière dans les premières années de leur vie. Ils identifient avec précision les besoins de chacun et prennent en compte les propositions des enfants. Ils stimulent leur activité, sans brûler les étapes, et donnent à tous les enfants un temps suffisant. Les enseignants sont attentifs à la sécurité émotionnelle et aux sollicitations affectives des jeunes enfants. Ils savent en reconnaître les différentes manifestations, y répondre tout en créant progressivement les conditions de leur indépendance.

Les enseignants aménagent l'école (les salles de classe, les salles spécialisées, les espaces extérieurs...) afin d'offrir aux enfants un univers culturel qui stimule leur curiosité et multiplie les occasions d'expériences sensorielles, motrices, relationnelles, cognitives. Ils déterminent une organisation du temps adaptée à leur âge. Ils pensent l'alternance de moments plus ou moins exigeants au plan de l'implication corporelle et cognitive afin de permettre une meilleure construction des apprentissages et

de faciliter l'articulation entre différentes activités. Les enseignants créent les conditions d'une attention conjointe des enfants de la classe, savent se saisir des occasions de découvertes fortuites offertes par la vie du groupe. Ils observent, écoutent, sont attentifs aux réactions des enfants ; ils cherchent à comprendre sans jamais interpréter négativement leurs productions et à valoriser tout ce qui peut l'être.

Les enseignantes et enseignants de l'école maternelle jouent un rôle important dans le domaine de la prévention des difficultés potentielles des enfants. Ils sont également attentifs aux éventuelles situations de maltraitance. Pour ce faire, ils coopèrent avec d'autres services et travaillent en partenariat dans l'intérêt de l'enfant.

4.2 Le langage de l'enseignant pour apprendre

En maternelle, le langage de l'enseignant est déterminant parce qu'il est le vecteur d'apprentissages linguistique, cognitif et social.

L'enseignant est attentif à son propre langage à chaque instant d'une journée d'école. Il s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole, il produit des énoncés brefs et soigneusement articulés ; peu à peu, en s'adaptant à la diversité des performances langagières des enfants, il fait évoluer ses énoncés. Il reste attentif à son registre linguistique, c'est-à-dire un oral ordinaire correct et adapté à l'âge des enfants. À l'écoute des enfants, il cherche à comprendre ce qu'ils veulent dire et réagit à leurs propos par des reprises de leurs énoncés et par des compléments sémantiques et syntaxiques. Il sait considérer un essai ou une question d'enfant comme une conquête qu'il valorise et interprète.

L'enseignant répond aux questions des enfants, profite des événements de la vie de la classe, met en lien de nouveaux objets ou événements avec des éléments qu'ils connaissent déjà, apporte des connaissances. Conscient que le vocabulaire renvoyant au travail des élèves ne va pas de soi, il emploie des verbes et des noms précis, en explique ou en rappelle le sens (tracer, exercice graphique...). Dans son utilisation des pronoms, l'enseignant veille à ce que les sujets de ses énoncés renvoient à des acteurs précis et bien identifiables par les enfants. L'emploi des prépositions et adverbes requiert la même précision (sur/au-dessus, lentement/doucement...). Il utilise des verbes qui renvoient à des états mentaux (penser, croire, savoir, supposer, se demander si, ne pas être sûr que, etc.) aussi bien à propos de ses propres activités que de celles des enfants. Il les met ainsi sur le chemin de la conscience de ce qu'ils peuvent faire, « dans leur tête », avec le langage.

Le langage ainsi adressé à l'enfant lui permet de se construire en tant que sujet, d'exprimer des intentions, des émotions, de se projeter, de se mettre en réflexion. L'enseignant fait preuve de réactions valorisantes devant les productions d'un enfant, il lui renvoie une image positive qui favorise son estime de soi.

4.3 Travailler au sein d'une équipe

Au sein de chaque école maternelle, les enseignants travaillent en équipe afin de définir une progressivité des enseignements sur le cycle dont le programme trace le cadre. Ils construisent des ressources et des outils communs afin de faire vivre aux enfants cette progressivité, prenant en compte les acquisitions antérieures et les apprentissages visés ultérieurement. Ils constituent un répertoire

commun de pratiques, d'objets et de matériels (matériel didactique, jouets, livres, jeux...) pour proposer au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois varié et cohérent. Ils réfléchissent ensemble au choix des équipements et des outils d'apprentissage. **À ce titre, les supports numériques ont leur place à l'école maternelle à condition que les objectifs et leurs modalités d'usage soient mis au service d'une activité réelle. Dans tous les cas, les situations inscrites dans un vécu commun sont préférables aux exercices formels proposés sous forme de fiches.**

Dans l'élaboration collective du projet d'école, l'équipe pédagogique prend en compte la pluralité des publics et des contextes d'enseignement et tire parti des ressources de son environnement. Elle met en place un dialogue avec toutes les familles. Elle organise son travail en concertation avec d'autres personnels, en particulier les ATSEM (Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles). Elle travaille en lien avec le RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) et en collaboration avec l'école élémentaire. Elle établit des relations avec des partenaires extérieurs à l'école, notamment dans le cadre des projets éducatifs territoriaux.

4.4 Penser l'évaluation comme un processus

L'évaluation constitue un outil de régulation de l'activité professionnelle des enseignants dans la classe et dans l'école pour tous les domaines d'apprentissage. **Elle ne constitue pas un instrument de prédiction.** Elle informe sur l'évolution de chaque élève, c'est-à-dire sur ses progrès au cours de l'année et par rapport aux attendus de fin de cycle. L'évaluation est un processus continu qui commence par une observation attentive et une interprétation au quotidien de ce que chaque enfant dit ou fait. La complexité des apprentissages engage les enseignants à être réceptifs à ce que manifeste chaque élève comme autant d'indices de son engagement, de son parcours d'apprentissages, de ses progrès ou des difficultés qu'il rencontre. L'enseignant cherche à mettre en relation ses observations à travers les activités et dans le temps. Il s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il tient compte des différences d'âge au sein d'une même classe. Plus les enfants sont jeunes et plus le travail interprétatif de l'enseignant est complexe. Il est attentif à ce que l'enfant peut faire seul, avec d'autres enfants ou avec son soutien afin que les réussites de chacun participent à la réussite de tous et réciproquement.

Adaptée aux spécificités de l'école maternelle, l'évaluation est mise en œuvre selon des modalités définies au sein de la classe et de l'école, par exemple à travers un « **carnet de progrès** » (document d'accompagnement : l'évaluation à l'école maternelle). **Les enseignants permettent aux enfants d'identifier leurs réussites, d'en garder des traces, de s'en souvenir en les évoquant, de les revisiter afin de percevoir leur évolution.** Ces traces prennent des formes variées : photos, dessins, écrits, productions, enregistrements... Les adultes observent également les progrès des enfants au travers des questions qu'ils posent et des comportements qu'ils manifestent. Les enseignants rendent explicites pour les parents, les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle. Ils donnent à voir la cohérence et les liens qui existent au sein du projet d'apprentissage dans lequel les élèves sont engagés. L'évaluation, entendue dans ce sens, est un outil essentiel de travail au sein des équipes et un moyen de communication et d'échanges avec les parents.

5. Architecture des domaines d'apprentissage

L'école maternelle structure les apprentissages autour d'un enjeu de formation central pour les enfants : « **Apprendre ensemble pour vivre ensemble** ». La classe et le groupe sont affirmés comme un collectif d'apprentissage qui établit les prémices de la construction d'une citoyenneté respectueuse des règles de la laïcité et ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde. C'est dans ce cadre que l'enfant est appelé à devenir élève, de manière très progressive sur l'ensemble du cycle et dans l'ensemble des domaines d'apprentissages. L'école maternelle assure une première acquisition des principes de la vie en société et construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. L'accueil et la scolarisation des enfants handicapés participent à cet enjeu pour ces enfants eux-mêmes et contribue à développer pour tous un regard positif sur les différences.

Les enseignements sont organisés en cinq domaines d'apprentissages articulés selon trois grands pôles. Cette organisation permet à l'enseignant d'identifier les apprentissages visés et de mettre en œuvre leurs interactions dans la classe. Chacun de ces cinq domaines est essentiel au développement de l'enfant et doit trouver sa place dans l'organisation du temps quotidien. Dans la mesure où toute situation pédagogique reste, du point de vue de l'enfant, une situation riche de multiples possibilités d'interprétations et d'actions, elle relève souvent pour l'enseignant de plusieurs domaines d'apprentissage.

Le pôle du langage, avec le domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », réaffirme sa place primordiale à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines. C'est par l'interaction des temps de production et de réception que les enfants apprennent à découvrir le pouvoir du langage. Ils apprennent la fonction et le fonctionnement de l'écrit, commencent à en produire, s'approprient une première culture littéraire et découvrent le principe alphabétique. En grande section, ce domaine intègre un éveil à la diversité linguistique.

Un pôle permet de développer les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée. Il est composé de deux domaines d'apprentissage : « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » ; « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ». Grâce à la diversité des activités proposées, les enfants s'engagent dans l'action de manière de plus en plus intentionnelle et font leurs premiers pas dans des parcours culturels et artistiques.

Un pôle pose les bases d'une première culture mathématique, scientifique et technologique. Il comporte deux domaines d'apprentissage. L'un, « Organiser et prendre des repères » comprend trois parties : « Organiser et structurer les quantités », visant spécifiquement la construction du nombre ; « comparer, trier, identifier des formes et des grandeurs » ; « se repérer dans le temps et l'espace ». L'autre domaine, « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » s'attache à en développer une première compréhension et à susciter le questionnement des enfants.

Le programme établit, pour chaque domaine d'apprentissage, une définition générale, énonce les objectifs visés pour les élèves et donne des éléments de progressivité. Il présente les conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir et liste les attendus de fin de cycle.

Apprendre ensemble pour vivre ensemble

Apprendre ensemble pour vivre ensemble constitue un enjeu central de la formation des enfants qui structure les apprentissages dans les différents domaines. L'école maternelle est le lieu d'un premier partage culturel pour tous. Elle est porteuse de valeurs et de principes garants de la vie en société. Son rôle est de mettre en acte, pour tous, ces valeurs et ces principes et que chacun en fasse l'expérience. Elle pose les premiers jalons de la formation du citoyen qui se poursuivra tout au long de la scolarité. L'ensemble des adultes veille à ce que l'enfant bénéficie en toutes circonstances d'un traitement équitable.

L'enseignant considère chaque enfant comme un interlocuteur à part entière. Il contribue à ce que l'enfant apprenne le respect de soi, l'attention aux autres et l'entraide. Il lui apprend aussi à coopérer, à s'engager dans l'effort, à persévérer grâce à ses encouragements et à ceux de ses pairs. Il lui propose des situations qui lui permettent de participer activement à la vie de l'école, de la classe, et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde dans le respect de la diversité.

Au travers des situations qu'il propose, l'enseignant incite et encourage l'enfant à développer des essais personnels, prendre des initiatives, apprendre progressivement à faire des choix. Il a le souci de guider la réflexion du groupe pour que chacun puisse élargir sa propre manière de voir ou de penser. Ainsi, l'enfant trouve sa place dans le groupe, se construit comme sujet et éprouve le rôle du collectif dans la construction des apprentissages.

1. Comprendre la fonction de l'école

L'école maternelle est le lieu où l'enfant se familiarise progressivement avec une manière d'apprendre spécifique ; celle-ci se construit dans la distance à l'égard de l'expérience immédiate. Elle l'introduit à une compréhension du monde constitué en différents objets d'étude et lui permet d'appréhender la diversité des usages du langage. Elle initie ainsi la construction progressive d'une posture d'élève.

L'enseignant rend lisibles les attendus scolaires par des mises en situations et des explicitations qui permettent aux enfants de les identifier et de se les approprier. Il est particulièrement attentif au registre de son propre langage afin de prendre en compte les caractéristiques de leur âge, éviter les incompréhensions ou les malentendus, les aider à produire en retour des formes langagières plus évoluées.

Ainsi, au fur et à mesure de la scolarité maternelle, les enseignants donnent aux enfants les moyens de comprendre ce qu'ils font à l'école, ce qu'ils y apprennent et pourquoi ils l'apprennent. Ils sont amenés à anticiper, différer, persévérer et découvrir progressivement des liens entre les faits. A partir des expériences vécues au sein du groupe classe, ils adoptent peu à peu une posture réflexive et construisent une pensée singulière en relation avec les autres. Ils développent ainsi une première pensée critique.

Avec l'aide de leur enseignant, les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent.

2. Se construire comme individu singulier au sein d'un groupe

Se construire comme individu singulier, c'est découvrir le rôle du groupe dans ses propres cheminements, participer à la réalisation de projets communs, apprendre à coopérer. C'est progressivement partager des tâches et prendre des initiatives et des responsabilités au sein du groupe. Avec l'aide des adultes, l'enfant se repère dans le collectif et, peu à peu, y trouve sa place avant d'en comprendre toutes les fonctions et de s'en approprier les modalités de fonctionnement.

Dans un premier temps, les règles collectives sont données et justifiées par l'enseignant qui signifie à l'enfant les droits (s'exprimer, jouer, apprendre, faire des erreurs, être aidé et protégé...) et les obligations de la collectivité scolaire (attendre son tour, partager les objets, ranger, respecter le matériel...). Progressivement, l'enseignant amène les enfants à comprendre pourquoi ces règles communes peuvent interdire mais aussi autoriser, et peut ensuite en favoriser une élaboration collective.

Les règles structurent un cadre d'apprentissages et des modalités collectives d'engagement dans un espace et un temps scolaires. Explicites et stables, elles permettent les essais, elles favorisent la confiance en soi, la conquête de l'autonomie, le sentiment d'appartenance au groupe. Leur appropriation passe par la répétition d'activités rituelles (entrer dans une activité, se regrouper, partager des moments conviviaux...). Ces rituels construisent et instituent l'appartenance à un groupe classe. Ils doivent évoluer dans la forme et dans le temps afin de garder tout leur sens et accompagner le devenir élève.

L'enseignant amène progressivement l'enfant à se positionner, à s'affirmer en se respectant et en respectant les autres. Par sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives, leur intérêt, prend du plaisir à échanger et à confronter son point de vue à celui des autres. Il apprend les règles de la communication et de l'échange.

À travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie, expression du juste et de l'injuste, questionnement des stéréotypes...), se construit. Elle se mène également au travers d'histoires lues, de contes, de saynètes. La mise en scène de personnages fictifs suscite des possibilités diversifiées d'identification et en assure en même temps une mise à distance suffisante. Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres.

Les moments d'apprentissage collectifs (dire des comptines ou des poèmes, écouter des histoires racontées ou lues, participer à une ronde, résoudre ensemble un problème, chanter...) sont autant d'occasions de sentir que l'on partage des moments communs d'émotion, de plaisir, de réflexion. L'enseignant conçoit également des situations dans lesquelles les enfants développent l'envie et la nécessité de parler à d'autres enfants.

3. S'approprier des outils, construire des repères

Pour engager progressivement les enfants dans les apprentissages scolaires, l'enseignant doit les aider à identifier les objets sur lesquels ces apprentissages s'opèrent, les modalités de travail ainsi que le type d'activité cognitive et langagière requis par l'école. Il doit faciliter l'acquisition des repères dans le temps et dans l'espace. Les enseignants leur permettent d'acquérir des habitudes de travail qui vont évoluer au fil du temps et que les enfants pourront transférer.

Pour ce faire, l'enseignant s'attache à faire percevoir la continuité entre les situations d'apprentissage, les liens entre les différentes séances. Pour stabiliser les premiers repères, il use de procédés récurrents dans ses manières de questionner le groupe, de faire expliciter par les enfants l'activité qui va être la leur, d'amener à reformuler ce qui a été dit, de produire eux-mêmes des explications pour d'autres à propos d'une tâche déjà vécue. Il suscite ainsi, par l'utilisation d'étapes identifiées, une attitude active des enfants dans la réception des informations. Il facilite une meilleure compréhension de ce qui est demandé et s'assure que tous ont compris. Il fait progressivement évoluer ces manières de faire pour que les enfants apprennent à anticiper la formulation des exigences attendues ou des opérations souhaitées dans une situation nouvelle, du fait de la permanence d'éléments qu'ils reconnaissent. Il suscite la curiosité des enfants en proposant des situations qui bousculent leurs expériences singulières, leurs représentations et créent de la nouveauté.

Engager les élèves dans l'activité est l'occasion d'un rappel de connaissances antérieures sur lesquelles s'appuyer, de mises en relations avec des situations différentes déjà rencontrées ou de problèmes similaires posés au groupe. L'enseignant veille à rendre compréhensible pour chacun le but à atteindre, afin que les élèves fassent progressivement la différence entre la tâche à accomplir et l'activité cognitive requise. Il exerce à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à l'âge des enfants. Il définit des critères de réussite et leur progressivité pour que chacun puisse se situer (chemin réalisé et chemin visé). Il propose des procédures de réalisation pour entraîner les élèves à différer l'action, pour qu'ils apprennent à anticiper ce qu'ils vont devoir faire, avec quels outils ou procédés. Il favorise l'acquisition de savoir-faire qui facilitent les apprentissages (découper, coller, trier, ...). Ses interventions montrent aux enfants des pratiques langagières qui les engagent dans la réflexion et la mémorisation. Chez les plus jeunes, il prend en charge lui-même ce travail d'élucidation de l'activité scolaire en visant à ce que, plus tard, les élèves plus âgés s'y engagent de manière autonome.

Tout au long de l'école maternelle, l'enfant apprend à :

- s'estimer, éprouver de la confiance en soi pour s'engager dans une activité et y persévérer,
- identifier, nommer, exprimer sa pensée, des envies, des émotions, des sentiments,
- se situer dans les différents moments d'apprentissage, les différents champs d'activité,
- comprendre ce que l'école attend (engagement dans l'activité, utilisation d'outils, réflexivité),
- respecter les autres, coopérer, s'entraider, trouver sa place d'élève dans le respect des autres,
- identifier les rôles et fonctions des différents personnels,



CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES

- comprendre que les règles de fonctionnement de l'école et de la classe sont nécessaires aux apprentissages visés et à la vie collective.

Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un sujet lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et – quand il sait le faire – lit et écrit. L'école maternelle a pour ambition de donner à tous les élèves la possibilité de déployer ces activités, à travers la langue qu'est le français. Pour cela, deux composantes solidaires du langage sont mobilisées simultanément sur toute la durée de l'école maternelle :

-le langage oral : utilisé dans l'interaction, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. Il est également le moyen d'écouter des langues parlées et de découvrir des caractéristiques de la langue française.

-le langage écrit : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication particulière dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture-lire du cycle 2.

Ces deux composantes sont déclinées dans ce programme en 8 objectifs, 4 pour l'oral, 4 pour l'écrit, et numérotées.

À l'École, un des enjeux de l'activité langagière est la mise à distance progressive de l'expérience pour la représenter, dans la construction conjointe du langage et de la pensée. Cet enjeu est présent à tous les niveaux et dans tous les domaines, et donc dès l'école maternelle.

L'ORAL	L'ÉCRIT
① OSER ENTRER EN COMMUNICATION	⑤ ENTENDRE DE L'ÉCRIT ET COMPRENDRE
② COMPRENDRE ET APPRENDRE	⑥ DÉCOUVRIR LA FONCTION DE L'ÉCRIT
③ PARLER ENSEMBLE ET RÉFLÉCHIR	⑦ COMMENCER À PRODUIRE DES ÉCRITS ET EN DÉCOUVRIR LE FONCTIONNEMENT
④ COMMENCER À PRENDRE LA LANGUE POUR OBJET	⑧ DÉCOUVRIR LE PRINCIPE ALPHABÉTIQUE ET COMMENCER À ÉCRIRE TOUT SEUL

L'ORAL

1. Définition générale

L'enfant acquiert spontanément le langage auprès de son entourage immédiat pendant sa toute petite enfance : l'acquisition se fait quelle que soit la langue maternelle, grâce à une connivence entre lui et les adultes dans des échanges verbaux portant sur la vie partagée. Dès ses débuts dans le langage, l'enfant est actif : c'est lui qui apprend à parler.

L'école maternelle va d'abord accompagner chaque enfant dans ses premiers essais par l'intermédiaire d'un enseignant particulièrement attentif, portant un intérêt à ses productions et les reprenant pour lui apporter des matériaux linguistiques qui l'aident à progresser. Elle va ensuite lui permettre d'aller au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des dialogues de plus en plus organisés et pour s'adresser verbalement à un auditoire. Elle va aussi lui apprendre à mobiliser le langage en réception pour comprendre, apprendre, et organiser de nouvelles connaissances qui lui

permettront des verbalisations complexes. Elle va enfin le mettre sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores.

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

Les enfants acquièrent le langage au cours d'un long processus, ils sont les acteurs de cette acquisition. Ils arrivent en maternelle avec des acquis langagiers encore très tâtonnants et différents. L'enseignant crée les conditions pour qu'ils prennent tous la parole et participent à des situations langagières déjà complexes afin de contribuer à réduire les écarts (objectif 1). Les discours que les élèves entendent de la part de leur enseignant, souvent nouveaux pour eux, sont des moyens d'apprendre et de comprendre (objectif 2). Les échanges à plusieurs les conduisent à des adaptations aux interlocuteurs et à des questionnements (objectif 3). Dans toutes ces situations, les progrès des élèves dépendent de plusieurs facteurs : la situation, l'attitude du maître, le thème de conversation et ses finalités et l'âge des enfants. Autour de 4 ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école les guidera dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les élèves des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes. Ces progrès s'accompagnent de conquêtes en vocabulaire. Au cours du cycle l'enseignant propose aux élèves, d'entendre les sonorités d'autres langues et d'agir volontairement sur les matériaux sonores du français (objectif 4).

Objectif 1. Oser entrer en communication

À leur arrivée à l'école, certains enfants ne s'expriment pas, ou peu, ou s'expriment dans des énoncés que les adultes de l'école ne comprennent pas, ce qui est normal. L'objectif est d'abord de permettre à chacun de pouvoir dire, parler, exprimer un avis, annoncer une nouvelle, c'est-à-dire de mobiliser le langage dans une école où chaque enfant se sent bien. Il apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire.

Entre 2 et 4 ans, les enfants s'expriment par des moyens non-verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des segments de parole qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. N'opérant que sur leur perception de suites sonores longues parce qu'ils ne sont pas alphabétisés et qu'ils n'ont donc pas d'emblée accès à des unités-mots, ils font continuellement des essais dans leurs productions. Après 3-4 ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations : on dit qu'ils commencent à discourir. Pour donner à tous, ces moyens langagiers déjà complexes, l'enseignant choisit précisément des situations pour induire et valoriser l'expression par le langage. Il peut considérer certaines prises de parole comme des exploits, par exemple lorsqu'un enfant s'exprime pour la première fois en classe, ou lors d'une prise de parole devant un auditoire. Les jeux de

fiction font partie des situations de langage décisives pour solliciter de façon plus systématique les élèves peu ou non parleurs qui doivent prioritairement être encouragés à parler.

Ce premier objectif fonde l'équité entre enfants dans le domaine du langage à l'école.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Le langage de l'enseignant est un vecteur essentiel pour la réussite des élèves. Dans ce programme, le chapitre définissant les missions de l'école maternelle en présente les caractéristiques.

La première scolarisation

À l'école maternelle, et particulièrement durant la première année de scolarisation, l'équipe éducative met en œuvre des conditions de bien-être: les enseignants reçoivent les familles dans les classes, accueillent les enfants en leur qualité de « petits », jouent avec eux, participent à l'habillage, à la récréation. Quand les enfants se sentent en confiance, ils se mettent à parler. L'enseignant met du sens dans ce qu'ils disent, même s'il ne les comprend pas. Il leur montre ainsi que l'école est un lieu de vie et de partage (Document d'accompagnement : Une année d'école maternelle avec les petits).

L'enseignant interprète comme une intention de communication le non-verbal que les enfants manifestent : gestes, mimiques, regard, action. Il veille à ce que les enfants handicapés n'ayant pas la possibilité de parler puissent communiquer quel que soit le moyen. L'enseignant est particulièrement attentif aux enfants qui ne prennent pas la parole ou qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Pour eux, et avec eux, il profite de ce qui les intéresse et de ce qu'ils savent déjà faire pour construire cet accordage nécessaire au démarrage de la production orale, tout en élargissant progressivement leurs centres d'intérêt. Il participe à leurs jeux, il incite des enfants plus à l'aise à l'oral à jouer avec eux, il s'intéresse à leurs dessins, leurs constructions, il valorise leurs progrès auprès des parents en leur présence, etc. Il s'agit là de construire des partages de représentations, dans des contextes entourés d'affect.

Des petits groupes de langage

Durant toute la scolarité en maternelle, il est important que chaque élève ait quotidiennement un temps de langage privilégié avec l'enseignant. Qu'il s'agisse d'échanges ponctuels enseignant-élève ou de moments en petits groupes homogènes, la fréquence est décisive. Dans ce langage à plusieurs, la situation d'attention conjointe permet à l'enseignant d'organiser des prises de parole à partir d'un objet, d'un dessin, de photos, dans un coin-jeux, au coin-livres, etc. Il aide les enfants à passer de simples commentaires du matériel ou de l'objet qu'ils ont sous les yeux, à des échanges portant sur ce qui ne se voit pas et qu'ils commencent à évoquer. Pour donner confiance à tous, il est d'abord plus attentif à la participation qu'au contenu langagier. Il explique aux parents, aux adultes intervenant dans l'école, et, bien sûr, aux enfants, l'importance des activités de langage à l'école.

Des actions de renforcement linguistique

L'école maternelle accueille de nombreux enfants parlant, en famille, des langues proches ou éloignées du français. Ces enfants ont alors à réaliser des apprentissages dans la langue de l'école, le français oral

standard. Ils s'appuient pour cela sur des acquis cognitifs réalisés dans la langue qu'ils ont parlée en premier et doivent bénéficier de renforcement linguistique. L'enseignant aide les enfants à prendre confiance en eux et organise des moments ciblant vocabulaire et activités sur la langue (objectif 4: commencer à prendre la langue pour objet). Il dialogue avec les familles, au besoin avec l'aide d'un interprète ; il les encourage à une fréquentation assidue de leur enfant à l'école et des temps périscolaires.

Les jeux de faire semblant

Parmi les moyens privilégiés de l'école maternelle pour que chaque enfant ait un espace de parole, une grande place est accordée à ces jeux qui font qu'un enfant devient « autre » pour quelques instants. Dans ces jeux de faire semblant, les enfants miment d'abord une personne qu'ils connaissent et agissent comme elle (jeux symboliques, par exemple coucher une poupée), puis ils font agir et parler des personnages (jeux avec figurines, etc.) enfin ils s'attribuent et attribuent aux autres des statuts de personnages (jeux de rôle). Ces jeux à plusieurs nécessitent le langage, parfois avec des énoncés tâtonnants mais extrêmement complexes. L'évocation orale de faits se déroulant dans un monde de fiction induit de nouvelles manières de se comporter et de parler. C'est pourquoi l'enseignant peut rejoindre ces jeux et y intervenir, relancer les dialogues, faire évoluer les problèmes rencontrés par les personnages dans le cadre de groupes hétérogènes.

Un enfant devant le groupe

La prise de parole devant le groupe nécessite et permet des apprentissages différents. L'enfant doit alors élaborer son discours : si en PS réciter une comptine est déjà une réussite, en MS et GS l'élève peut choisir de lui-même ou, s'il ne fait pas, être sollicité pour exposer, annoncer, raconter, expliquer, dire une poésie. Il a alors une activité plus consciente car l'enjeu est important pour lui. Prendre la parole devant un auditoire est pour certains un exploit langagier, expérience d'autant plus positive, que le groupe félicite ces enfants.

Objectif 2. Comprendre et apprendre

Les moments de réception où les enfants travaillent intellectuellement sans parler sont des activités langagières à part entière, recherchées et encouragées par l'école parce qu'elles construisent des outils cognitifs. En compréhension, les enfants « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affect. Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qui est nouveau dans ce qu'ils entendent et voient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels, et même de nouvelles manières d'apprendre. Ce langage en réception recouvre de très nombreuses activités cognitives : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, à la causalité, aux états mentaux, etc.

Cet objectif recouvre des activités invisibles aux yeux des adultes, et pourtant cruciales.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Le langage pour soi (auto-langage)

Quand ils jouent seuls et qu'ils rencontrent un problème, les enfants se parlent à eux-mêmes et s'écoutent, par exemple en faisant une construction lorsqu'ils se disent à eux-mêmes ce qu'il leur faut comme pièces. Cet auto-langage contribue à la construction de la pensée. C'est autour de 4 ans que les enfants manifestent le plus cet auto-langage qui les aide dans la régulation de leurs actions et qui sera bientôt intériorisé. Le rôle de l'enseignant est de valoriser ces verbalisations et d'encourager les élèves qui ne sont que dans l'action à y avoir recours.

Les histoires entendues sans le support des livres

Pour familiariser les enfants avec le monde de la fiction, l'enseignant leur dit des histoires. Il peut faire parler des personnages présentés avec des marionnettes. Il peut aussi matérialiser des décors et raconter l'histoire oralement à la troisième personne. Le non-verbal de l'adulte joue alors un rôle important pour aider les enfants à comprendre. À partir de la MS, l'enseignant dit des contes : c'est alors son seul discours qui mobilise les images mentales des enfants. Les films d'animation pour enfants sont aussi des supports d'histoires entendues qui, répétées, favorisent l'appropriation de fictions longues et complexes. Dans tous les cas, l'objectif est la compréhension d'une succession d'aventures qui arrivent à des personnages, les liens entre eux, les relations entre les événements. Cette compréhension permet à l'enseignant, en fin de cycle, d'engager les enfants dans la résolution de problèmes langagiers : par exemple, inventer une autre aventure d'un personnage dont ils connaissent le caractère.

Le savoir sur le savoir

C'est à l'école que les enfants vont découvrir qu'il ne suffit pas d'exécuter pour apprendre, mais qu'il faut aussi s'engager dans l'apprentissage et que le langage aide à comprendre ce qui est en jeu et comment s'y prendre. Verbaliser les enjeux, les activités des enfants, leurs progrès, les connaissances déjà là, ce qui reste à apprendre, ce à quoi on doit aboutir, les manières de procéder, est essentiel aux apprentissages de tous. L'enseignant donne ainsi des repères qui favorisent la compréhension et mobilisent ainsi les élèves. Il peut théâtraliser ces moments particuliers pour créer l'attention des élèves (interruption de la vie de classe, annonce, modulation de la voix).

Objectif 3. Parler ensemble et réfléchir

L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent. Les récits d'expériences passées et les projets de la classe sont des évocations. Elles entraînent les élèves à mobiliser le langage sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'auto-entraîner à utiliser la symbolique langagière de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers 8 ans. C'est pourquoi l'aide de l'enseignant, ainsi que les discussions entre élèves sont si importantes. Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives,

compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant utilise un vocabulaire précis pour désigner ce qu'on est en train de faire : expliquer, imaginer, etc. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres. Un des enjeux de ces situations est la mise à distance progressive de l'expérience pour la représenter, dans la construction conjointe du langage et de la pensée.

Cet objectif ambitieux donne aux élèves une première autonomie intellectuelle de jugement dans un groupe social.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

L'évocation

Dans la mesure où les jeunes enfants ont besoin de temps et mémorisent essentiellement à partir de scènes vécues, ils ont besoin d'évoquer des moments de vie à l'école pour se repérer dans le temps scolaire et dans leurs expériences. Les moments de rappel sont donc essentiels, en particulier ceux qui portent sur ce qu'ils ont déjà appris et appris à faire, lors d'une séance et même depuis qu'ils sont à l'école. Plus les enfants sauront où ils en sont, plus ils pourront expliquer à leurs parents ce qu'ils font et apprennent à l'école. Des discussions collectives sont nécessaires pour mettre au point ces comptes rendus oraux. À plusieurs, et avec l'aide de l'adulte, ils en redonnent l'essentiel ainsi que les étapes. En GS, des applications pour tablette numérique permettent de tenir des calendriers d'activités qui peuvent être partagés avec les parents et, les élèves peuvent s'entraîner à présenter oralement des photos ou des vidéos témoignant de leur travail.

Les projets

À partir de la MS, l'évocation du futur peut être travaillée. Les projets de classe (construction, élevage, sortie, classe externée, etc.) sont d'excellentes occasions de discussions. Il s'agit alors d'échanger à propos de nouvelles notions, d'anticiper et de planifier. Les élèves sont conduits à utiliser des outils symboliques qui serviront aussi d'appuis à des évocations ultérieures : plan de lieux, tracés de déplacements, liste de matériel, liste des tâches attribuées aux groupes d'élèves, calendriers... Si l'enseignant est initiateur, ce sont les élèves qui doivent vivre et parler le projet en l'anticipant, avec son aide. Ces verbalisations et moments d'évocation du projet aident les enfants à la construction de repères temporels et spatiaux.

Un enseignant qui induit la réflexion

Quand les très jeunes enfants posent des questions, ils n'attendent pas pour autant des réponses. En revanche, vers 3 – 4 ans, quand ils emploient « je » pour s'auto-désigner et commencent à attribuer des états mentaux à autrui, ils posent de vraies questions et tentent de fournir des explications en réponse aux questions qu'on leur pose. Il s'agit pour l'enseignant de repérer et d'encourager tous les moments où émerge un questionnement (pourquoi ?, qu'est-ce que c'est ?) ou une conduite explicative (c'est comme, c'est quand, c'est pour), qui peuvent d'ailleurs se manifester par des moyens autres que langagiers. Il se montre attentif à ces tentatives et aide les élèves à les faire passer par le langage.

À partir de la MS, le rôle de l'enseignant est triple. Il crée les conditions d'écoute, attribue les tours de parole et rappelle la nécessité de l'écoute et de la réflexion avant de parler. Progressivement il incite les enfants à discuter au sens fort du terme, oriente la conversation, ramène au thème, complexifie les faits, leur demande d'être explicites, les encourage à poser des questions et même à argumenter leurs points de vue. Il amène les élèves à tenter de faire comprendre aux autres ce qu'ils pensent. Il attire l'attention sur les tentatives d'explication, de comparaison ou de constat. Si nécessaire, il fait comprendre avec bienveillance que ce qui est présenté par des élèves comme une certitude peut n'être qu'une simple supposition. Il développe ainsi l'habitude d'utiliser le langage pour essayer d'aller plus loin dans la compréhension du monde et des autres. Enfin, l'enseignant reformule les propos des élèves avec une syntaxe plus précise pour ce qui est de la causalité, de la supposition, du marquage temporel. L'utilisation d'enregistrements audio permet de revenir sur des échanges ou de les poursuivre.

Les échanges à propos de la compréhension des histoires et de la littérature de jeunesse

Les élèves sont amenés à évoquer les histoires qu'ils ont entendues/vues (objectif 2) ou entendues/lues (objectif 5). Toutes les réactions des enfants doivent être accueillies avec intérêt et valorisées car il ne s'agit pas ici de donner une réponse attendue par l'adulte. Les enfants disent avec leurs mots ce qu'ils ont compris ou retenu. Progressivement, au-delà de la succession d'événements et de la désignation des personnages, ils sont incités à explorer la tension narrative à partir de questions ouvertes portant sur la trame (« à votre avis, comment se fait-il que... ? ») ou sur les repères temporels (« mais où était X pendant que Y... »). Quand une restitution est faite à plusieurs, l'enseignant induit des discussions qui peuvent faire réfléchir les élèves à la cohérence de leur récit. Mettre les élèves en discussion à propos d'une histoire partagée leur donne des habitudes cognitives et des outils pour rechercher une meilleure compréhension.

Objectif 4. Commencer à prendre la langue pour objet

C'est à partir de la charnière de 3-4 ans que les élèves peuvent commencer à prendre du recul par rapport au langage. On peut alors centrer leur attention sur le vocabulaire. Cela nécessite d'avoir une activité langagière autre que celle du quotidien pour s'intéresser momentanément à des mots. L'objectif est d'élargir le vocabulaire des élèves, en compréhension et en production.

Par ailleurs, dans la mesure où l'apprentissage de l'écriture-lire va demander aux élèves, au cycle 2, une prise de conscience des éléments de la langue à manipuler, ils vont être sensibilisés aux dimensions sonores du français et pourront en manipuler des petites unités non-signifiantes, telles les syllabes, en fin de cycle. Le développement de cette conscience phonologique leur donnera les moyens d'isoler des unités plus difficilement perceptibles, les phonèmes, lorsqu'ils en auront besoin au cycle 2.

À partir de la MS, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent, et dont ils s'étonneront de constater qu'elles permettent aux interlocuteurs qui les pratiquent de se comprendre.

Cet objectif vise à porter à la conscience des élèves des éléments linguistiques auxquels ils n'ont pas accès dans leurs pratiques langagières, qui, elles, sont non-conscientes.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Le vocabulaire

Le vocabulaire, tout comme la syntaxe, fait partie de l'acquisition du langage. Il s'apprend donc dans des échanges verbaux contextualisés. Les mots à disposition d'un jeune enfant ne sont pas organisés mentalement comme ils le sont chez un adulte. Les enfants mobilisent d'abord des représentations d'évènements (« acheter » c'est aller au magasin), puis d'actions ou d'objets (il faut payer), puis de propriétés (l'acheteur emporte le bien), puis de relations (l'acheteur dépend du vendeur). L'école accompagne cette évolution qui n'est pas achevée à 8 ans.

L'enseignant reformule l'essai lexical fait par un enfant. Il prend l'habitude de paraphraser, comparer, contraster quand il emploie un mot qu'il juge nouveau pour certains enfants. Ces nouveaux mots seront d'autant mieux appris qu'ils seront utilisés fréquemment et dans différentes situations : dans le quotidien de la classe, notamment dans les consignes verbalisées avec précision, lors d'activités dans les différents domaines des programmes qui induisent l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (tirer, pousser, pétrir, faire glisser le pinceau, ajuster, fixer, etc.), lors de l'écoute-compréhension des histoires parce que la fiction et l'écrit font rencontrer beaucoup de nouveaux mots, dans les moments où les enfants découvrent des éléments de mondes autres que la classe (visionnements de documents, sorties, classes de découverte).

En GS, l'enseignant peut profiter d'occasions pour mobiliser du vocabulaire spécifique, opposer des mots, les associer, comparer les objets ou actions qu'ils désignent, etc. La condition est de partir de contextes et non des mots eux-mêmes. Ainsi, l'inventaire des vêtements des enfants conduit à comparer et préciser des mots de vocabulaire courant tels que « enfiler, mettre, boutonner, lacer, remonter... »

Pour les élèves apprenant le français à l'école, l'enseignant peut consolider ces apports en leur demandant, ultérieurement, s'ils se souviennent du nom de, s'ils se souviennent ce qu'on dit quand...

Éveil à la diversité linguistique

Différentes situations et différents supports (DVD d'histoires connues par eux, comptines...) peuvent donner aux enfants l'occasion de constater que l'on communique par des langues autres que le français, langues régionales, langues étrangères, langue des signes française (LSF). En fermant les yeux pour écouter la "musique" d'une autre langue, en observant des locuteurs qui s'expriment par des langages qu'ils ne connaissent pas, ils prendront conscience de la diversité des langues. L'enseignant leur permettra d'en découvrir la richesse et de comprendre que toutes nécessitent des apprentissages.

La sensibilisation aux sonorités du français oralisé

Pour une appropriation du français au-delà de son écoute quotidienne, l'enseignant attire l'attention des élèves sur les sonorités de cette langue. Il leur fait écouter des textes en langage non-ordinaire, poésies, comptines et chants, dans lesquels il les aide à repérer des régularités phonétiques. Il leur demande de chercher ce qu'on entend et qui revient (pour les rimes), comment on peut reconnaître une comptine en l'entendant chantonner par l'enseignant sans les mots (pour la mélodie), comment on

peut différencier deux comptines en les entendant seulement scandées (pour les syllabes). La mémorisation-récitation de ces textes peut faire l'objet de jeux en grande section.

La découverte des unités non-signifiantes de la langue

Un des moyens de mettre les enfants sur le chemin du principe alphabétique (objectif 8) est de les sensibiliser aux unités sonores non signifiantes de la langue (syllabes et phonèmes). L'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur une des composantes invisible de notre code écrit alphabétique.

Pour développer la conscience phonologique des élèves, il les habitue à décomposer volontairement ce qu'ils entendent en syllabes orales : en utilisant le frappé d'une suite sonore, en « découpant » oralement des mots connus en syllabes, en repérant une syllabe identique dans des mots à deux syllabes (fourmi, fourchette), et toujours sans support matériel, ni écrit ni imagé. Lors de ces jeux phoniques, l'enseignant privilégie l'organisation en petits groupes. Dans le courant de la GS, il consacre des séances courtes et fréquentes à ces jeux, en particulier avec les élèves pour lesquels il ne repère pas d'évolution dans les essais d'écriture (objectif 7).

L'ÉCRIT

1. Définition générale

L'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer avec autrui par le biais de signes, de chiffres, de schémas, de plans, de mots, de phrases et de textes. Il permet ainsi de « représenter » des situations (les décrire, les raconter) pour un destinataire. Les objectifs qui suivent relèvent du langage écrit qui est en quelque sorte une parole adressée, transformée, et fixée sur un support matériel. Le but de l'école maternelle est de permettre aux élèves, bien que ne sachant ni lire ni écrire, d'utiliser l'écrit et de se l'approprier en tant qu'activité langagière.

Les choix qui suivent s'inscrivent dans deux volontés. Il s'agit d'une part d'éviter des écarts de réussite entre élèves originaires de milieux sociaux différents, dès l'école maternelle. Cela justifie le fait que les enseignants visent d'abord des familiarisations et des découvertes dans le domaine de l'écrit. Il convient d'autre part de cibler des objectifs et des modalités d'apprentissage qui garantissent au maximum les réussites ultérieures de l'écrire-lire, celles-ci nécessitant un passage obligé par des activités complexes et parfois abstraites.

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

Les petits de l'école maternelle produisent des tracés en disant « j'ai écrit » parce qu'ils ont repéré les gestes qu'ont faits les adultes pour écrire et les formes ainsi produites. Ils ont détecté des caractéristiques perçues qui ne suffisent pas. Il appartient à l'école de donner à tous la culture commune de l'écrit fondée sur la maîtrise du langage. Pour ce faire, les élèves sont amenés à comprendre de mieux en mieux des écrits à leur portée (objectif 5), à découvrir la nature et la fonction langagière de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un (objectif 6), à commencer à participer à la production de textes écrits dont ils explorent les particularités (objectif 7), à découvrir le principe qui

gouverne l'alignement des lettres dans les mots (objectif 8). En fin de cycle, les élèves peuvent montrer tous ces acquis dans leurs premières écritures autonomes. En termes de résultats, ils en seront, avec l'écrit, à des tracés tâtonnants, c'est-à-dire en quelque sorte là où ils en étaient, avec l'oral, en début de scolarisation. Les enseignants de cycle 2 s'appuieront sur ces acquis pour faire percevoir aux élèves la continuité de leurs apprentissages.

Objectif 5. Entendre de l'écrit et comprendre

En voulant préparer les élèves aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. Bien qu'il soit de plus en plus difficile de distinguer l'oral écrit (« texto », courriels) de l'écrit tel qu'il pouvait être défini il y a 40 ans, on peut considérer qu'un texte est en langue écrite quand il comporte des repères linguistiques concernant l'auteur, le destinataire, et l'espace-temps d'où il est produit. Ces repères, présents dans la situation de face à face à l'oral, sont nécessaires à l'écrit parce que le destinataire est absent. L'enjeu est donc d'accoutumer les élèves à cette réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'adulte enseignant prend en charge la lecture. La progressivité des apprentissages réside dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral et donne à la littérature de jeunesse une grande place.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

La littérature de jeunesse et la fiction

La « première culture littéraire » est faite de la rencontre organisée par les enseignants avec de nombreux textes issus de contes, d'albums, d'histoires : textes explicites qui permettent un accès direct au sens, textes complexes pour lesquels un dévoilement du sens nécessite un travail mené par l'enseignant.

Les enfants entendent chaque jour à l'école maternelle une histoire à laquelle ils peuvent penser et emprunter des éléments : personnages dont ils connaissent le caractère, type d'événements identifiés (situation de départ, déséquilibre, but de résolution, fin). Cela les familiarise avec des référents culturels, les habitue à l'activité d'interprétation et les prépare à leur futur comportement de lecteur sur plusieurs plans : leurs connaissances d'univers littéraires, leur compréhension d'une trame narrative, leur traitement de la langue écrite.

L'écoute des textes lus par l'enseignant, associée aux illustrations des albums qu'ils regardent, entraîne les enfants dans des mondes imaginaires. Ils s'identifient ou repoussent des personnages, découvrent des aventures totalement nouvelles, tout en retrouvant des valeurs à leur portée. C'est pourquoi il est recommandé de faire à la fois des lectures avec exploration de la manière dont chacun a compris le texte, et des lectures sans exploration de la compréhension. Dans tous les cas, l'enseignant accueille favorablement les réactions des enfants.

La compréhension

L'équipe enseignante choisit les textes pouvant être lus et compris de la PS à la GS : des histoires proches des expériences des enfants, les contes et histoires du patrimoine, les histoires complexes. À

partir de ces choix, chaque enseignant sélectionne des albums qu'il doit parfaitement connaître (histoire, texte et illustrations) et qu'il lira et relira tout au long de l'année. Il se soucie de la connaissance par les enfants des références culturelles nécessaires à l'entrée dans un livre. Il veille à la diversité des faits présentés dans les récits et est attentif à choisir des livres qui comportent des héros et des héroïnes dont les rôles sont diversifiés, de façon à éviter que se construisent des stéréotypes. Il met les livres en réseaux afin de permettre aux enfants d'adopter progressivement une posture de questionnement vis-à-vis des représentations et des valeurs portées par certaines œuvres lorsque celles-ci ne correspondent pas aux valeurs démocratiques de la société contemporaine.

L'enseignant organise et guide des échanges entre les élèves pour leur permettre de comprendre ce qui n'est pas explicite. Il aide à la compréhension des états mentaux des personnages car ce sont souvent les ressorts de l'histoire (quête, peur, jalousie...). Il rend explicites les relations de causalité. Il signale les indices qui aident à interpréter le texte afin que les élèves s'entraînent progressivement à le faire. Si besoin, il paraphrase les formes linguistiques difficiles d'accès, reformule certains passages et résume l'histoire oralement. Il aide à repérer des phases narratives et établit des relations entre les différents ouvrages qu'il lit.

En fin de cycle, l'enseignant peut mettre les élèves en situation d'écoute – compréhension d'un texte écrit uniquement lu.

Les enfants qui vont chercher un livre pour le feuilleter attentivement, seuls ou avec un autre enfant, ceux qui reformulent une histoire même très différemment, ceux qui vont chercher un livre traitant la même question autrement, ont fait un pas dans la culture voulue par l'école.

L'écoute répétée

Plus que par des écoutes d'une multitude de textes ou de versions différentes d'une même histoire, la familiarisation avec l'écrit entendu se fait par la répétition de l'écoute d'un même texte : enregistrement, élèves lecteurs invités, écoute du texte dit par d'autres adultes. Dans le coin-livres de leur classe, les élèves retrouvent les ouvrages qu'ils connaissent bien, à la différence de la bibliothèque de l'école ou de la ville qu'ils fréquentent et où la diversité des écrits règne. Quand ces livres très connus sont en plusieurs exemplaires, cela permet le prêt aux familles. Des outils numériques ont ici leur intérêt sous forme de logiciels présentant des livres feuilletés, dits, expliqués.

Objectif 6. Découvrir la fonction de l'écrit

L'objectif est de permettre aux enfants de comprendre que les signes écrits qu'ils perçoivent valent du langage : en réception, l'écrit donne accès à la parole de quelqu'un et, en production, il permet de s'adresser à quelqu'un qui est absent. L'écrit, parce qu'il porte la parole d'autrui, transmet, donne des informations et fait imaginer : il a des incidences cognitives sur celui qui le lit. En maternelle, les enfants le découvrent quand ils sont spectateurs d'une écriture adressée et quand ils constatent eux-mêmes les effets que produisent les écrits sur ceux qui les reçoivent. Cette expérience, fondatrice de l'écrit, est importante pour la réussite ultérieure de tous.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Les conseils qui suivent ont tout spécialement pour but de lutter contre les difficultés scolaires précoces. En effet, les enfants n'ont pas tous l'occasion d'observer des utilisations variées et nombreuses de l'écrit dans leur milieu familial. Celles qui fondent la nature symbolique de l'écrit ne sont pas de simples manipulations, observations, désignations d'éléments décontextualisés (mots, lettres). Elles relèvent de toutes les relations d'ordre cognitif que fait une personne alphabétisée et lettrée entre les unités mots et lettres, et ses activités de lecture et d'écriture. S'agissant de relations et d'activités invisibles, elles ne peuvent être appréhendées par les élèves que grâce à leur fréquence et aux verbalisations faites à leur sujet par ceux qu'on appelle experts. Le professionnalisme de l'enseignant est ainsi d'être un expert qui montre et éclaire ce qu'il fait avec l'écrit, pourquoi il le fait, et comment il le fait.

Le « spectacle » de l'enseignant qui écrit

Tout comme il le fait en lisant, l'enseignant donne l'habitude aux élèves d'écrire devant eux en expliquant ce qu'il veut transmettre, à qui, et pour quelle raison. Les mots aux parents, la tenue du cahier de vie, une demande à une autre classe, la rédaction de listes sont des occasions idéales parce que les enfants eux-mêmes sont porteurs des messages écrits. Avec ces écrits de proximité, à partir de la MS, l'enseignant peut faire vivre aux élèves la « boucle » d'un écrit, depuis sa conception par celui qui va écrire jusqu'au constat de l'effet qu'il produit sur le destinataire. Le contenu du message est court, daté, signé, et s'adresse à quelqu'un que les enfants verront lire et réagir. La réponse au message est nécessaire à leur compréhension des fonctions de l'écrit. Dans cette aventure, qui prend du temps, l'enseignant explique et dit aux élèves ce qu'ils apprennent ainsi. Ce qui est important n'est pas le contenu transmis mais l'enjeu culturel.

Les effets des écrits

Pour qu'ils comprennent que l'écrit a des effets sur le récepteur, les élèves sont amenés à parler de leurs activités en réception. Ils s'expriment au sujet des lectures entendues : ce qu'ils en ont compris, appris, ressenti, retenu, aimé ou pas. Ils comprennent et expérimentent aussi les fonctions d'écrits ordinaires (l'étiquette prénom peut signifier la possession, la destination, la présence, le menu est fait pour savoir ce qu'on va manger à la cantine), et d'écrits informatifs (une recette sert à anticiper une suite d'actions avec des objets précis, un documentaire sert à savoir ce que mange le hamster). Il s'agit davantage de montrer les effets des écrits que d'en reconnaître visuellement les supports. Au-delà de ces effets, l'enseignant doit aider les enfants à avoir une première représentation de l'acte de lecture et de l'acte d'écriture. Il leur explique que lorsqu'on sait lire, on peut comprendre tout seul ce que dit un écrit. Il montre que tous les lecteurs y arrivent (lui-même, d'autres adultes, des enfants lecteurs) et saisit les occasions pour rappeler à ses élèves qu'ils ont déjà commencé ces apprentissages, quand ils anticipent le contenu d'un courrier en connaissant l'auteur, quand ils savent ce qu'ils doivent chercher comme écrit, quand ils savent pourquoi il faut écrire, etc. La réussite ultérieure, au CP en particulier, nécessite que les élèves constatent que ce savoir sur le savoir se poursuit.

Objectif 7. Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement

C'est l'enseignant qui juge du moment où les élèves sont prêts à prendre en charge eux-mêmes une partie des activités que les adultes mènent avec l'écrit. Et comme il n'y a pas de pré-lecture à l'école maternelle, cette prise en charge partielle se fait en production et largement en tutelle. Toute production d'écrit nécessite différentes étapes et donc de la durée avant d'aboutir. La technique de dictée à l'adulte concerne l'une de ces étapes qui est la rédaction proprement dite. Mais toutes les étapes induisent des découvertes chez les élèves, notamment les spécificités de ces textes dont le seul but est de produire un effet sur un destinataire. Ces expériences précoces de productions génèrent une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Les productions de textes écrits avec dictée à l'adulte

Les premières productions, en tutelle, sont des textes longs – plus d'une phrase – ayant un destinataire. L'enseignant demande aux élèves de participer à la conception et à la rédaction de ces écrits à partir de la MS. Les occasions sont nombreuses : tenue du cahier de vie, rédaction de comptes rendus pour quelqu'un, invention d'une histoire. Plusieurs séances et de petits groupes homogènes d'élèves sont nécessaires. La rédaction est alors faite avec dictée à l'adulte, régulièrement en MS et surtout en GS parce que les gains pour les enfants sont multiples : ils découvrent la fonction et le fonctionnement de l'écrit, le souci permanent d'être compris, les différences de formulation entre registre du langage oral et registre du langage écrit, la correspondance entre chaîne sonore (durée de l'oral) et chaîne écrite (longueur de l'écrit qui lui correspond), le retour sur un brouillon, l'écriture de mots séparés, des éléments du code alphabétique. Quand en GS, en fin de production, un élève essaie de faire correspondre la suite des signes tracés et le flux de parole, en suivant du doigt, il montre qu'il entre déjà dans la lecture en ajustant certaines graphies à ce qu'il prononce. (Document d'accompagnement : Les productions d'écrit avec dictée à l'adulte, de la MS au CE1).

Les explorations de textes écrits

Durant les étapes de production, les élèves vont peu à peu comprendre tout ce que comportent les écrits pour être lisibles et compris. L'enseignant leur explique et leur montre qu'ils contiennent des repères langagiers (titre, auteur, date, en tête, organisation d'une page et des pages, etc.) et des repères graphiques indispensables (majuscules, paragraphes, ponctuation, chiffres, etc.).

L'enseignant organise des jeux en réception pour faire saisir aux élèves les relations entre longueur du texte et lecture entendue, entre passage entendu et emplacement dans le texte. Le but peut être de comprendre le découpage en pages d'un livre, de retrouver un texte connu sans illustration à partir d'indices donnés par l'enseignant, de reconstituer un texte su par cœur découpé en paragraphes en utilisant ces indices, etc. À l'occasion, il attire l'attention des élèves sur des marqueurs linguistiques spécifiques des textes narratifs longs : procédés anaphoriques, locutions et adverbes indiquant le temps ou la cause. L'enseignant peut aussi montrer l'usage d'autres signes écrits, par exemple dans les textes qui expliquent (schémas, légendes, codes). Enfin, en envoyant et recevant des courriels, les élèves

constatent les différences avec les messages sur papier. Sous forme de jeux ou de premières expériences, il s'agit d'approches du fonctionnement des écrits.

Objectif 8. Découvrir le principe alphabétique et commencer à écrire

L'une des conditions pour apprendre à lire et à écrire est d'avoir découvert que le principe alphabétique selon lequel l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit. Il faut aux enfants les trois années d'école maternelle pour découvrir ce principe. Ce qui est visé en fin de maternelle n'est que la découverte du principe et non l'apprentissage systématique des relations entre formes orales et formes écrites. Les enfants ont besoin pour cela de comprendre comment se fait la transformation d'une parole (de l'oral) en écrit, d'où l'importance de la relation phonème - graphème et non l'inverse, en maternelle. La progressivité de l'apprentissage nécessite donc, dans l'enseignement, de partir non pas de la lecture mais de l'écriture. En effet, celle-ci nécessite, entre autres savoir-faire, d'encoder le versant phonique d'un message. Cette activité ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant a développé une conscience phonologique et est donc devenu capable d'identifier les unités sonores de la langue (objectif 4).

La découverte du principe alphabétique rend possible les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle parce qu'elle est associée à des savoirs complexes et à de nouveaux savoir-faire :

- la découverte de la fonction de l'écrit (objectif 6) et les productions en tutelle avec la découverte du fonctionnement des écrits (objectif 7) peuvent inciter les élèves à produire d'autres écrits ;
- la manipulation d'unités sonores non-signifiantes de la langue (objectif 4) permet aux élèves de réinvestir cette habileté lorsqu'ils essaient d'écrire. Elle est complétée par la découverte du principe alphabétique qui établit le lien entre les unités de l'oral et de l'écrit ;
- parallèlement, à partir de la MS, les enfants s'exercent aux tracés de l'écriture cursive ;
- la découverte des correspondances entre les 3 écritures (cursive, script, capitale) donne aux élèves une palette de possibles, en tracé manuscrit et sur traitement de texte.

L'écriture autonome constitue donc l'aboutissement de ces différents apprentissages et découvertes.

Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Les démonstrations - explications de l'adulte

Lorsqu'il écrit, l'enseignant peut expliquer le principe alphabétique aux élèves. Il convient d'augmenter progressivement la fréquence de ces courts moments d'explication, de la PS à la GS. Le moyen reconnu comme étant le plus efficace consiste à bruite les syllabes puis, à l'intérieur de la syllabe, le premier phonème. Il dit le nom de la (ou des) lettre(s), puis en évoque sa (ou leurs) forme(s). Il s'agit d'une démarche très aidante pour les enfants non familiarisés avec les pratiques d'écrit. L'objectif essentiel de l'enseignant est de leur faire découvrir un principe qui ne se voit pas, une fois l'écrit tracé. Et lorsqu'il écrit en cursive, cela lui permet de montrer comment les lettres s'attachent dans un ordre non-aléatoire. Cela n'empêche pas de mettre à la disposition des élèves des écrits dans différentes écritures. Dans la même optique, à l'occasion, l'enseignant montre comment il fait quand il déchiffre : il bruite les phonèmes puis la syllabe, utilise un cache pour montrer la direction de la lecture de gauche à droite.

L'entraînement pour l'écriture cursive : des exercices graphiques

Les exercices graphiques, qui permettent de s'entraîner aux gestes moteurs, et l'écriture proprement dite sont deux choses différentes. L'enseignant veille à ce qu'elles ne soient pas confondues.

En PS, les exercices graphiques, en habituant les enfants à contrôler et guider leurs gestes par le regard, les entraînent à maîtriser les gestes moteurs qui seront mobilisés dans le dessin et l'écriture cursive. En MS et GS, les élèves s'exercent régulièrement à des tâches de motricité qui préparent spécifiquement à l'écriture. Ils s'entraînent également aux gestes propres à l'écriture. L'enseignant varie les modèles donnés aux élèves. Il dit aux élèves que c'est pour apprendre à écrire. En MS, les enfants apprennent d'abord à écrire leur prénom en capitales d'imprimerie, avec modèle puis sans modèle. En fin d'année, ils l'écrivent en cursive. En GS, ils écrivent leur prénom et leur nom en cursive (Document d'accompagnement : Modèles d'écriture scolaire).

L'objectif étant de construire la valeur symbolique des lettres, l'enseignant veille à ne jamais isoler les trois composantes de l'écriture : la composante sémantique (le sens de ce qui est écrit), la composante symbolique (le code alphabétique) et la composante motrice (la dextérité graphique). L'écriture en capitales, plus facile graphiquement, ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique. En effet, lorsque les enfants recopient des mots en capitales, ils tracent souvent les lettres dans un ordre aléatoire et peuvent ainsi aller jusqu'à désapprendre la valeur symbolique des lettres.

À partir de la MS, et régulièrement en GS, l'enseignant explique la correspondance des 3 écritures (cursive, script, capitale). Les élèves s'exercent à des transcriptions de mots, phrases, textes connus manuscrits (en cursive) à leur frappe sur ordinateur (capitales du clavier et script de la sortie imprimante). Travaillant en binôme, ils apprennent nombre de relations entre l'oral et l'écrit dans ces moments : un enfant dit et montre, le second cherche sur le clavier, ils vérifient sur l'écran puis sur la version imprimée.

Les essais d'écriture de mots

Valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c'est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique. S'il s'agit de lignes, signes divers ou pseudo-lettres, l'enseignant précise qu'il ne peut pas encore lire. À partir de la MS, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple du nom d'un personnage d'une histoire. Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce qu'ils ont compris de l'écriture. Une fois les tracés faits, l'enseignant lit ou bruite ou dit que pour l'instant il ne peut pas encore lire. Il discute avec l'enfant, il verbalise lui-même les procédés utilisés et écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes. L'activité est plus fréquente en GS. L'enseignant ne laisse pas croire aux élèves que leurs productions sont correctes et il ne cherche pas non plus un résultat orthographique normé : il valorise les essais et termine par son écriture adulte sous l'essai de l'élève. (Document d'accompagnement : Écrire en maternelle)

Les premières productions autonomes d'écrits

En GS les élèves commencent à avoir des ressources pour écrire. L'enseignant incite dorénavant les élèves à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée. Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, ils peuvent aller chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide. Plus les enfants écrivent, plus ils ont envie d'écrire. Dans cette optique, l'enseignant accepte tout, même quand les élèves mêlent écriture en capitales pour résoudre des problèmes phonographiques et écriture en cursive. Il commente ces textes avec leurs auteurs (ce qu'ils voulaient dire, ce qu'ils ont écrit, ce qui montre qu'ils ont déjà des savoirs sur les textes écrits) puis il écrit dessous en français écrit normé. Il donne aussi aux élèves les moyens de s'entraîner, notamment avec de la copie dans un coin écriture aménagé spécialement (outils, feuilles blanches et à lignes, ordinateur et imprimante, tablette numérique et stylets, tableaux de correspondance des graphies, textes connus). Un recueil individuel de ces premières écritures peut devenir un dossier de référence pour chaque élève, à emmener pour leur rentrée au CP.

3. Les attendus de fin de cycle

Objectif 1. Oser entrer en communication

- Oser parler à l'école.
- Parler un français oral standard.
- Utiliser le langage dans des jeux à plusieurs.
- Expliquer, raconter, dire une poésie tout seul devant le groupe.

Objectif 2. Comprendre et apprendre

- Être attentif lors d'une écoute d'histoire longue sans support et la comprendre.
- Raconter une histoire.
- Identifier ce qu'on apprend à l'école.

Objectif 3. Parler ensemble et réfléchir

- Évoquer du passé et participer verbalement à un projet.
- Reformuler pour mieux se faire comprendre.
- S'intéresser à l'avis des autres.
- Discuter en défendant un point de vue, en posant des questions.
- Proposer des solutions pour résoudre un problème.
- Échanger sur ses productions, sur celles des autres.

Objectif 4. Commencer à prendre la langue pour objet

- S'intéresser aux mots nouveaux qu'on rencontre, pour les comprendre et les utiliser.
- Écouter et repérer des régularités dans la langue française.
- Commencer à manipuler des syllabes et discriminer des groupes de sons.
- S'intéresser à d'autres langues que le français.

Objectif 5. Entendre de l'écrit et comprendre

- Être attentif lors de lectures et relectures de textes écrits.
- Comprendre un texte écrit illustré, lu par l'enseignant.
- Commencer à comprendre des textes écrits, sans autre aide que l'écrit entendu.
- Feuilletter un album connu pour raconter ou se raconter une histoire.

Objectif 6. Découvrir la fonction de l'écrit

- Vouloir utiliser l'écrit pour dire quelque chose à quelqu'un.
- Utiliser l'écrit pour garder trace.
- Demander la lecture d'un écrit pour en connaître le contenu.
- Savoir qu'eux-mêmes ont commencé à apprendre à écrire-lire et qu'ils continueront au CP.

Objectif 7. Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement

- Participer verbalement à la production d'un écrit en commençant à dicter.
- Savoir qu'on n'écrit pas comme on parle.
- Savoir qu'il faut améliorer un écrit pour que ceux qui vont lire comprennent mieux.

Objectif 8. Découvrir le principe alphabétique et commencer à écrire

- Regarder ce que fait l'enseignant quand il écrit et chercher à comprendre ses explications.
- Connaître les correspondances entre les trois écritures (cursive, scripte, capitale).
- Copier un texte connu (une ou plusieurs phrases) à l'aide d'un clavier.
- Écrire son prénom et son nom en écriture cursive.
- Essayer d'écrire tout seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres qui, en étant lus, reproduisent au moins partiellement la sonorité du mot.
- Savoir que l'écriture d'un mot est réussie lorsque le mot est complet, que les lettres sont dans l'ordre et reconnaissables.
- Essayer d'écrire, seul ou à deux, un « texte » (une ou plusieurs phrases) en utilisant divers procédés.

Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

1. Définition générale

L'école maternelle permet aux enfants de réaliser des expériences corporelles, particulières et signifiantes, au travers de la pratique d'activités physiques et artistiques. Ces expériences contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif, intellectuel et relationnel des enfants. Elles visent l'épanouissement d'un sujet au corps sensible, vecteur d'exploration, d'expression, de communication, de compréhension. Elles mobilisent, stimulent, enrichissent l'imaginaire et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles. Elles permettent aux enfants d'explorer leurs possibilités physiques, d'élargir et affiner leurs habiletés motrices, de maîtriser de nouveaux équilibres, pour

développer l'adaptabilité de leurs conduites. Elles les aident à construire leur latéralité, l'image orientée de leur propre corps et à mieux se situer dans l'espace et dans le temps.

Ces expériences corporelles permettent aux enfants d'affirmer leur autonomie et de se mettre en jeu, au sein d'un collectif, pour se confronter à des difficultés à leur mesure. Elles visent à développer la coopération, à établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences et contribuer ainsi à leur socialisation. Elles participent d'une éducation à la santé en les conduisant à éprouver le plaisir du mouvement et de l'effort, à mieux connaître leur corps pour le respecter. Ce domaine d'apprentissage offre souvent à l'enseignant les meilleures occasions pour encourager toutes les tentatives, mettre en évidence la plus petite des réussites. En valorisant les « exploits » individuels, en félicitant le groupe pour ses conquêtes, il aide chacun au travers de nombreux tâtonnements à construire une plus grande estime de lui-même, à prendre confiance en lui et à désirer repousser ses limites.

L'école maternelle amène à investir des espaces familiers ou inhabituels, dans et hors de l'école, à la fois stimulants et sécurisants du fait des aménagements réalisés et des modalités d'utilisation introduites. Ainsi, les dispositifs conçus et proposés par l'enseignant permettent aux enfants, au travers d'une exploration propre qui s'articule avec des situations langagières, d'aiguiser leur curiosité, de se donner progressivement des intentions. Ces projets s'inscrivent dans la durée. Les enfants y apprennent à mettre en relation leurs actions et les résultats obtenus, à prendre des informations pertinentes afin de faire des choix adaptés au but recherché. L'enseignant les aide à mesurer leurs progrès et à prendre conscience des stratégies possibles. Ces expériences constituent ainsi une éducation aux conduites de décision.

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

À leur arrivée à l'école maternelle, tous les enfants ne sont pas au même niveau de développement moteur. Ils n'ont pas réalisé les mêmes expériences corporelles et celles-ci ont pris des sens différents en fonction des contextes dans lesquels elles se sont déroulées. L'école maternelle vise à permettre à chacune et à chacun de se construire, en tant que personne et de s'approprier des éléments d'un patrimoine culturel ouvert, dynamique, dans le cadre des valeurs de l'école. Le choix des activités physiques variées, prenant toujours des formes adaptées à l'âge des enfants, relève de l'enseignant, dans le cadre d'une programmation de classe et de cycle pour permettre d'atteindre les quatre objectifs caractéristiques de ce domaine d'apprentissage.

L'école maternelle engage les enfants à penser progressivement leur activité pour gagner en désirs et en pouvoirs d'agir. C'est avec l'aide de l'adulte et au sein du collectif que l'enfant construit ainsi progressivement le sens de l'apprentissage dans lequel il est engagé. La participation de tous les élèves à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre, cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons.

2.1 Engager des efforts et y prendre plaisir, pour développer son pouvoir d'agir dans l'espace, dans le temps et sur les objets.

Au travers des situations initiées par l'enseignant, le jeune enfant éprouve ses rapports au monde et aux objets qui l'entourent. Il expérimente des actions de locomotion, de manipulations ou de projections d'objets. Les conduites motrices qu'il engage lors de ses déplacements (courir, sauter, sautiller, franchir...) sont d'abord motivées par le plaisir de faire et sont liées aux sensations et aux émotions ressenties, aux obstacles rencontrés. Avant trois ans, les courses sont brèves et sporadiques, l'équilibration est précaire et les chutes peuvent être fréquentes. En agissant sur et avec des objets, de tailles, de formes ou de poids différents (balles, ballons, sacs de graines, anneaux...), l'enfant en expérimente les propriétés, découvre des possibles utilisations (lancer, attraper, faire rouler...), vise à reproduire un effet donné, réalisé au hasard des tâtonnements. Il progresse dans la perception et l'anticipation de la trajectoire d'un objet dans l'espace qui sont, même après l'âge de cinq ans, encore difficiles.

Peu à peu, parce qu'il est sollicité par l'enseignant pour constater les résultats de ses actions, l'enfant se crée ou s'approprie des intentions qui précisent et donnent du sens à ses apprentissages. Il prend alors plaisir à s'investir plus longuement dans les situations de jeu qui lui sont proposées. Il découvre la possibilité d'enchaîner des comportements moteurs pour assurer une continuité d'action (prendre une balle, puis, courir pour franchir un obstacle, puis, viser une cible pour la faire tomber, puis, repartir au point de départ pour prendre un nouveau projectile...). Parce que son vécu est interprété, commenté, dans le groupe et sous la conduite de l'enseignant, l'enfant devient capable de poursuivre un projet donné avec une intentionnalité plus affirmée. Il apprend à fournir des efforts dans la durée, à chercher à parcourir plus de distance dans un temps donné (« matérialisé » par un sablier, une chanson enregistrée...).

La construction de conduites motrices plus affinées, efficaces et adaptables, repose sur le vécu de situations d'apprentissage ciblées, à caractère ludique, comportant des buts à atteindre, perceptibles et clairs (lancer, sauter dans des zones de couleurs différentes en fonction de leur éloignement...). Ces buts organisent et orientent l'activité de l'enfant en concrétisant ses réussites et en matérialisant ses progrès.

2.2 Construire de nouvelles formes d'équilibre et de déplacements pour s'adapter à différents types d'environnement, en prenant des risques mesurés.

Certains des plus jeunes enfants ont besoin de temps pour conquérir des espaces nouveaux ou s'engager dans des environnements inconnus. Ils restent, au départ, à proximité de l'adulte, se tiennent à distance du groupe avant de s'impliquer dans l'activité. Ils éprouvent la nécessité d'observer les autres, notamment ceux qui manifestent leur familiarité avec ces situations. D'autres, au contraire, investissent d'emblée les propositions nouvelles sans appréhension mais également sans conscience des risques potentiels. Dans tous les cas, l'enseignant amène les enfants à découvrir leurs possibles, en proposant des situations qui leur permettent d'explorer et d'étendre leurs limites. Il les invite à mettre en jeu des conduites motrices inhabituelles (escalader, se suspendre, ramper...), à développer de

nouveaux équilibres (se renverser, rouler, se laisser flotter...), à découvrir des espaces inconnus ou caractérisés par leur incertitude (piscine, patinoire, parc, forêt...). Pour les enfants autour de quatre ans, l'enseignant enrichit ces expérimentations à l'aide de matériels sollicitant l'équilibre (patins, échasses...), permettant de nouveaux modes de déplacement, (tricycles, draisien, vélos, trottinettes...). Il attire l'attention des enfants sur leur propre sécurité et celle des autres, dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'adulte.

Pour amener les enfants à s'y investir et y progresser, l'espace est aménagé par l'enseignant (tapis, bancs, poutre...). Ce dernier le structure à l'aide d'objets jouant le rôle d'obstacles (lattes, cerceaux, caissettes...), de repères, de moyens de guidage (tracés, pictogrammes, flèches...) ou servant de but à atteindre. Cet aménagement vise ainsi à solliciter la mise en jeu de comportements spécifiques et à permettre la compréhension du sens du progrès par des critères à la portée des enfants (zones de couleurs, codages, désignant par exemple ce qui est facile ou difficile...). Chaque fois que c'est possible, il est judicieux de proposer des activités en extérieur pour amener les enfants à éprouver d'autres sensations, prendre d'autres repères, s'approprier des espaces élargis.

2.3 Développer un imaginaire corporel, sensible et singulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.

Les situations proposées à l'enfant mettent en jeu un corps expressif, entrant en communication avec les autres. Elles visent à ce qu'il découvre et affirme ses propres possibilités d'improvisation, d'invention et de création. Elles utilisent des supports sonores variés (musiques pulsées, bruitages, paysages sonores...) ou, au contraire, développent l'écoute de soi et des autres au travers du silence. Elles mettent à leur disposition des objets initiant ou prolongeant le mouvement (voiles, plume, feuille...), notamment pour les plus jeunes enfants. Elles proposent des aménagements d'espace adaptés, réels ou fictifs, incitant à de nouvelles expérimentations. Elles permettent ainsi la mobilisation et l'enrichissement de leur imaginaire par l'expérience de nouvelles sensations et émotions. Peu à peu, elles provoquent le plaisir de dialoguer corporellement avec un partenaire. Elles alternent les moments d'exploration, de structuration et les temps où l'enfant est placé en position de spectateur des productions des autres. Elles amènent à s'inscrire dans une réalisation de groupe. L'aller-retour entre les rôles d'acteurs et de spectateurs permet aux plus grands de se construire des outils pour mieux saisir les différentes dimensions de l'activité, les enjeux visés, le sens du progrès. L'enfant s'inscrit ainsi dans un projet de production collective, traduisant les expériences traversées, qui peut être porté au regard d'autres spectateurs, extérieurs au groupe classe.

Les rondes et jeux dansés ou chantés suscitent le plaisir d'évoluer ensemble, selon des dispositions spatiales variées, en exécutant une même partition commune ou en tenant des rôles particuliers. Ces situations permettent à l'enfant de s'approprier par le mouvement les caractéristiques d'un support sonore (pulsation, structures rythmiques, phrasés...), tout en s'inscrivant dans un patrimoine caractéristique de l'école maternelle.

Au travers de ces multiples expériences, et sur tout le cycle, l'enfant construit ainsi un rapport sensible à son propre corps, ouvert sur ses perceptions singulières, réceptif à ses propres émotions et attentif aux

autres. Il rencontre des références culturelles diverses, il appréhende par l'action des démarches d'artistes qui, en retour, l'aident à nourrir et affirmer peu à peu ses propres intentions.

2.4 Collaborer, coopérer, s'opposer individuellement ou collectivement, dans le cadre d'une règle, pour participer à la recherche de différentes solutions ou stratégies.

Pour le jeune enfant, l'école est le plus souvent le lieu d'une première découverte des jeux moteurs vécus en collectif. La fonction de ce collectif, l'appropriation de différents modes d'organisation, le partage du matériel et la compréhension des rôles nécessitent des apprentissages. Les règles communes (délimitations de l'espace, but du jeu, droits et interdits ...) sont une des conditions du plaisir de jouer, dans le respect des autres. Elles déterminent un cadre de contraintes, minimales au départ, puis évolutives. L'enfant y opère progressivement une recherche de solutions pour atteindre un effet donné (faire tomber des cibles posées au sol, lancer des projectiles dans des boîtes situées en hauteur...). Ce cadre rassure certains enfants qui peuvent être impressionnés par le grand nombre de joueurs, l'agitation qu'ils perçoivent autour d'eux, les dimensions du terrain de jeu.

Pour les plus jeunes, l'atteinte d'un but commun se fait tout d'abord par l'association d'actions réalisées en parallèle, sans réelle coordination. Il s'agit, dans les formes de jeu les plus simples, de ne comprendre et de ne s'approprier qu'un seul rôle. L'exercice de rôles différents stables, le plus souvent coopératifs, instaure les premières collaborations (vider une zone des objets, gros ou petits, qui s'y trouvent, collaborer afin de les échanger, les transporter, les ranger dans un autre camp...). Puis, sont proposées des situations dans lesquelles existe un réel antagonisme des intentions (dérober des objets, poursuivre des joueurs pour les attraper, s'échapper pour leur éviter...) ou une réversibilité des statuts des joueurs (si le chat touche la souris, celle-ci devient chat à sa place...). Il est judicieux de faciliter les prises d'informations des enfants par des repères facilement perceptibles (limites de terrain claires, couleurs différentes selon les rôles...). Il est également important de délimiter des espaces de jeu de taille suffisante afin d'éviter les densités trop importantes ou de proposer une organisation de jeux en effectifs réduits.

D'autres situations ludiques permettent aux plus grands d'entrer au contact du corps de l'autre, d'apprendre à le respecter et d'y explorer des actions en relation avec des intentions de coopération ou d'opposition spécifiques (saisir, soulever, pousser, tirer, immobiliser...). Que ce soit dans ces jeux duels ou dans des jeux de groupe, tous peuvent utilement s'approprier des rôles sociaux : arbitre, observateur, responsable de la marque ou de la durée du jeu.

3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Assurer les conditions d'une réelle pratique

L'enseignant stimule l'enfant, au travers d'une pratique physique quotidienne où la quantité d'activité reste l'objectif prioritaire. Le besoin de mouvement des enfants est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance chaque jour (de 30 à 45 minutes environ, selon la nature des activités, l'organisation choisie,

l'intensité des actions réalisées, le moment dans l'année, les comportements des enfants...). Ces séances doivent être organisées en cycles de durée suffisante (12 à 15 séances par exemple) pour que les enfants disposent d'un temps qui garantisse une véritable exploration et permette la construction de conquêtes motrices significatives. Ces cycles peuvent être finalisés par des rencontres avec d'autres enfants. À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, une programmation en matière d'activités physiques, collectivement élaborée, prenant en compte avec souplesse la gestion des espaces et du matériel, est importante. Elle permet de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de garantir la richesse et la continuité éducative de ce domaine. Chaque fois que c'est possible, les activités de natation seront proposées en particulier aux enfants de grande section. Au sein du projet d'école, les enseignants veillent ainsi à proposer des projets de complexité progressive, mobilisant les quatre objectifs de ce domaine d'apprentissage de manière équilibrée. Ils y mettent en relation de manière explicite les différents domaines d'apprentissage de l'école maternelle et facilitent, pour les enfants, la création de liens.

Construire l'efficacité des actions

L'enseignant conçoit des situations, riches et stimulantes, afin de mobiliser les comportements attendus et de favoriser l'activité réelle de tous les enfants. Il vise à ce que les enfants prennent du plaisir à agir, qu'ils découvrent leurs possibilités corporelles et qu'ils soient engagés dans la transformation de leurs actions familières. Plus que le dispositif matériel lui-même (obstacles fixes, type d'objets mobiles, disposition spatiale...), c'est la manière dont il pourra être utilisé qui favorise l'affinement et la diversification des conduites motrices (consignes, organisation du groupe, rôles...). L'enseignant pense, organise et régule ces aménagements d'espaces afin de permettre à l'enfant une expérimentation personnelle et autonome.

L'enseignant donne suffisamment de temps à chacun pour explorer, ressentir, imiter les autres, trouver de nouvelles façons de faire. Il s'attache à observer les réponses motrices, à valoriser les tentatives de chacun, à mettre en commun les propositions individuelles de manière à relancer, focaliser, enrichir les expérimentations du groupe. Il suggère des pistes d'exploration, guide patiemment les recherches et les accompagne en interagissant avec les enfants. L'enseignant soutient l'enfant, le rassure, l'encourage afin qu'il s'engage dans l'activité proposée en toute sécurité, conquière de l'autonomie tout en prenant des risques à sa mesure. Il propose son aide aux enfants en difficulté passagère, sans toutefois anticiper sur les initiatives ou se substituer aux tâtonnements.

L'enseignant présente au groupe des situations mobilisatrices dont les critères de réussite individuels sont perceptibles. Il matérialise les progrès de manière à ce que l'enfant puisse les identifier et prendre conscience des nouvelles possibilités acquises. Il lui permet ainsi de s'exercer, d'affiner ses gestes dans des dispositifs d'apprentissages collectifs adaptés, à la fois durables et évolutifs, assurant à chacun une quantité suffisante d'expériences et de répétitions.

Développer l'expression

L'enseignant crée un espace d'expression dans lequel l'enfant peut s'engager en confiance. Il le structure progressivement en instituant notamment un lieu destiné aux enfants spectateurs des

productions des autres (de danse, de cirque, de mime...). Il fait vivre des rituels d'écoute de soi et du groupe qui permettent d'entrer dans l'activité. L'enseignant met en œuvre des situations au cours desquelles il sollicite les improvisations individuelles, suscite la divergence, valorise la créativité. Il propose d'expérimenter les propositions des autres pour s'approprier par l'action leurs façons de faire. Il s'engage parfois lui-même dans la situation afin de solliciter, d'entraîner, de rallier certains enfants.

L'enseignant aide l'enfant à enrichir et transformer ses mouvements en lui proposant d'en varier les hauteurs, les vitesses, les énergies, d'explorer des contrastes, d'introduire des silences, des arrêts. Il met en jeu des situations d'échange, de dialogue avec un partenaire, aide à la construction d'unisson de groupe. Il crée la rencontre avec des univers musicaux multiples. Il organise des phases de structuration au cours desquelles il amène à prendre des repères dans l'espace et dans le temps, à dépasser progressivement l'improvisation pour garder en mémoire une proposition, la conserver afin de l'affiner, la montrer à d'autres et solliciter leur regard.

Certaines danses traditionnelles présupposent des rôles sociaux différents pour les filles et les garçons. À l'école, l'enseignant propose des modes d'organisation (foulards, dossards...) qui permettent aux enfants d'expérimenter tous les rôles.

L'enseignant nourrit ces projets expressifs et artistiques de toutes les sources d'inspiration possibles (spectacles vivants, extraits d'œuvres de danse ou de cirque en vidéo, œuvres picturales, musicales ou filmiques, œuvres de littérature de jeunesse...) et amène sa classe à rencontrer des artistes.

Relier l'individu au groupe

L'enseignant propose des règles minimales claires qui permettent de rentrer immédiatement dans l'action ou de s'approprier rapidement le but d'un jeu. Il fait ensuite évoluer, avec l'aide des enfants et en fonction de ce qui a été observé, les situations, les règles de jeu dont il fait ainsi comprendre la fonction. Il amène ainsi le groupe à mettre peu à peu en relation les actions engagées et les effets obtenus. Il le conduit à rechercher des manières de faire efficaces, à déterminer des stratégies et les expérimenter, à comprendre comment mieux réussir.

À travers ces situations, il a le souci d'aider l'enfant à accepter et respecter autrui, à construire des relations positives avec des partenaires. Il fait percevoir l'intérêt d'associer ses actions à celles des autres afin d'atteindre un but commun. Il crée des relations de partage et d'entraide, amène à percevoir la présence bienveillante de camarades et le soutien du groupe. L'enseignant sollicite les enfants pour prendre des initiatives et des responsabilités au service du collectif. Il leur permet de participer à la prise en charge de l'aménagement des espaces d'action et de la gestion du matériel, d'y exercer des rôles différents coopératifs.

Créer une dynamique d'apprentissage

L'enseignant vise à ce que l'enfant s'inscrive progressivement dans un projet d'apprentissage, individuel et collectif, dépassant le seul plaisir de faire ou de jouer. Pour cela, il aide l'enfant à accorder du sens à ce qu'il fait, il l'amène à se projeter. Il prend le temps de parler de ce qui a été vécu, de présenter ce qui va être proposé, d'explicitier pourquoi on le fait. Il suscite et prend en compte l'expression des désirs de

chacun en les intégrant dans un projet collectif. L'enseignant apprend ainsi à l'enfant à observer, à prendre de la distance, à anticiper, à enchaîner des conduites afin d'atteindre un but donné.

L'enseignant encourage l'enfant à exprimer ce qu'il ressent, par le geste, par la parole, par le dessin, à nommer les actions engagées, les activités vécues ou les objets utilisés. Il l'invite à formuler ce qu'il a envie d'apprendre ou de faire. Il est lui-même attentif au vocabulaire qu'il emploie (matériel, actions, activité...) afin de faciliter la prise de repères et la compréhension des consignes. Ces moments de verbalisation sont fondamentaux mais doivent se dérouler pour leur plus grande part dans la classe, en amont et en aval de la séance dont l'objectif premier reste l'action motrice. Pour cela, l'enseignant suscite le désir de produire des traces des activités vécues (affiches, portfolios, dessins...) rappelle celles-ci fréquemment pour mettre en évidence leur utilité. Il amène le groupe à comprendre la nécessité de les organiser et de les conserver.

Il élabore des formes variées et évolutives de représentations du réel (maquettes, figurines, photos, images, traces graphiques, plans...), constituant des supports d'observation, d'évocation, d'anticipation. Parce qu'ils peuvent être transportés, ces supports permettent à l'enfant de faire des liens entre ce qui se passe dans la salle de classe et ce qui est proposé dans les autres espaces structurés d'expérimentation et d'action. L'enseignant provoque ainsi la mise à distance de l'action pour mieux y retourner, avec des intentions plus affirmées. Il aide également à la structuration de l'espace en mettant en œuvre des opérations mentales essentielles (situer des objets les uns par rapport aux autres, situer des objets par rapport à soi, se situer par rapport à des repères fixes...). Il focalise et enrichit de cette façon les situations langagières.

4. Attendus de fin de cycle

4.1 Engager des efforts et y prendre plaisir, pour développer son pouvoir d'agir dans l'espace, dans le temps et sur les objets.

- Mobiliser son énergie (en courant vite ou longtemps, avec ou sans obstacles, seul ou à plusieurs) pour atteindre un repère d'espace, pour parcourir plus de distance dans un temps donné, pour parvenir à rattraper quelqu'un ou à lui échapper.
- Donner des trajectoires multiples à des projectiles de tailles, de formes ou de poids différents pour lancer haut, loin ou précis, faire glisser ou rouler, faire rebondir.
- Affiner, enchaîner des actions pour enjamber, franchir des obstacles variés, sauter à un ou deux pieds pour aller haut ou loin, enchaîner plusieurs sauts, lier une course et un saut puis se réceptionner.
- Ajuster ses actions et ses déplacements en fonction de la trajectoire de différents objets pour les attraper, les frapper, les guider, les conduire.

4.2 Construire de nouvelles formes d'équilibre et de déplacements pour s'adapter à différents types d'environnement, en prenant des risques mesurés.

- Coordonner ses appuis de mains et/ou de pieds pour monter, escalader, descendre, contourner, passer sous des obstacles dans un milieu sécurisé, naturel ou aménagé.

- Réaliser, reproduire, inventer des actions inhabituelles, dans un espace aménagé, pour enchaîner des «acrobaties», montrer à d'autres des «exploits».
- Mettre en jeu, assurer son équilibre pour se déplacer, se propulser, piloter des engins roulant, glissant ou présentant un caractère d'instabilité.
- Se repérer dans un espace extérieur, de plus en plus large, connu ou inconnu, y prélever des indices, utiliser des moyens de guidage, pour retrouver des « trésors » cachés, réaliser des déplacements, projeter des itinéraires.
- S'immerger dans le milieu aquatique, en petite ou en grande profondeur, pour prendre plaisir à l'explorer, à se laisser flotter, à s'y déplacer, avec ou sans objet flottant.

4.3 Développer un imaginaire corporel, sensible et singulier, pour communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique.

- S'engager avec plaisir dans des mouvements simples ou globaux, répétitifs ou variés, pour investir un espace d'action, agir avec et sur des objets, traduire des états, des sensations, des émotions.
- Être à l'écoute de l'autre pour faire avec, communiquer, répondre aux sollicitations, faire des propositions dans un dialogue corporel.
- Mémoriser une courte série de gestes, des directions, des intentions, des vitesses, pour construire et conserver une séquence d'actions et de déplacements, en relation avec d'autres partenaires, avec ou sans support musical.
- Alternier les postures d'acteur et de spectateur pour entrer en relation au travers de la portée émotionnelle du mouvement.
- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés, pour respecter une disposition spatiale simple, évoluer ensemble en relation avec un support musical, tenir un rôle particulier, pour montrer ou transmettre à d'autres une réalisation collective.

4.4 Collaborer, coopérer, s'opposer individuellement ou collectivement, dans le cadre d'une règle, pour participer à la recherche de différentes solutions ou stratégies.

- Agir avec les autres, coopérer, exercer des rôles différents complémentaires, pour viser un but ou un effet commun.
- Élaborer des stratégies individuelles ou collectives pour s'opposer au projet d'un joueur ou d'un groupe tenant un rôle antagoniste afin de faire un meilleur score que lui.
- Construire des formes d'actions sur le corps de l'autre pour s'opposer à son intention, en prenant soin de son intégrité et de sa sécurité.

Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

1. Définition générale

Ce domaine d'apprentissage se réfère aux univers artistiques sonores, plastiques et corporels. Il joue un rôle décisif pour l'égalité d'accès aux arts du visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques, arts numériques), aux arts du son (chansons, musiques instrumentales et vocales), et aux arts du spectacle vivant (danse, théâtre, arts du cirque, marionnettes...). Les enfants y apprennent à établir des liens entre un cheminement et un résultat, à faire des choix et construire un rapport esthétique au monde. En situation de production et de réception, ils vont s'intéresser aux manières exploratoires et conventionnelles de représenter ou d'évoquer des éléments du monde, de donner forme à des émotions, des sensations et à des sentiments. Ils apprennent à verbaliser, décrire leurs démarches commenter leurs réalisations afin de comprendre les enjeux des apprentissages dans ce domaine.

Le rôle de l'école est de permettre à tous les enfants de diversifier leurs pratiques et leurs références artistiques par une rencontre avec des œuvres de leur temps et du passé. L'école s'attache à rendre familier ce qui semble étranger, à donner des repères pour appréhender une œuvre, à proposer des outils pour stimuler l'engagement de chacun. Ce faisant, elle engage les enfants à s'interroger sur ce qu'ils voient et produisent. Ce domaine, comme les autres domaines, construit également des compétences utiles à tous les apprentissages scolaires : l'observation, la ténacité, le questionnement, la réflexion, le développement de stratégies, l'adaptation et l'entraide. Il vise l'acquisition d'une culture artistique personnelle, fondée sur des repères communs et constitue la première étape du Parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC).

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

L'ensemble des pratiques artistiques à l'école maternelle vise à développer le goût de ces pratiques et à établir des liens entre ce que les enfants produisent et ce qu'ils découvrent. Dans un va-et-vient dynamique entre l'action et la réflexion, la liberté et la contrainte, l'individu et le groupe, les enfants apprennent à observer et écouter de manière active afin de comprendre différentes manières de produire des effets et la diversité des ressentis qu'ils induisent. Pour cela, les enfants apprennent à prélever des indices matériels ou sonores (les nommer, les identifier, les décrire) qui leur serviront à poser des hypothèses. Ils sont ainsi amenés à comprendre progressivement ce qui est propre à l'intentionnalité artistique et à sa réception.

Par leurs propres réalisations et la découverte de celles des autres (élèves, artistes...), ils appréhendent progressivement la spécificité d'une démarche artistique. Celle-ci est fondée sur l'expérimentation, l'engagement dans la durée. Elle repose également sur la capacité à faire des choix, à se saisir du hasard (effets produits par inadvertance, opportunités apparues au cours de la réalisation...), à surmonter des

obstacles (difficulté à réaliser ou reproduire un effet, à maîtriser l'utilisation d'un outil...). Elle consiste enfin à accepter que la réalisation finale soit différente de l'intention de départ, que sa propre production soit interprétée différemment de son intention et que différentes interprétations soient possibles à partir d'une même production.

Les enfants doivent avoir des occasions fréquentes de pratiquer, dans des situations aux objectifs diversifiés qui prennent en compte les caractéristiques de leur âge et la plus ou moins grande familiarité qu'ils ont avec les objets artistiques. Ils explorent librement, laissent des traces spontanées avec les outils qu'ils choisissent ou que l'enseignant leur propose, dans des espaces et des moments dédiés à ces activités. Ils y font des essais que les enseignants accueillent positivement. Ils découvrent des matériaux qui provoquent l'exploration de possibilités nouvelles, apprennent à répondre à une consigne qui déclenche le plaisir d'agir, s'adaptent à une contrainte matérielle. Ils acquièrent peu à peu une meilleure connaissance des moyens d'agir, des possibilités d'invention et de leur efficacité et visent le dépassement de ce qui est déjà acquis. Ils développent et confortent leurs savoir-faire (déchirer, coller, chanter, frapper un rythme...). Tout au long du cycle, ils s'intéressent aux effets produits, aux résultats d'actions ou d'intentions dans lesquelles ils apprennent progressivement à se projeter. Plus que le produit fini, c'est le cheminement pour y parvenir, la prise en compte du regard des autres qui témoignent d'apprentissages. Par ailleurs, la coopération dans une situation de production ou de réflexion collective favorise l'échange, développe peu à peu le plaisir de faire ensemble tout comme l'élaboration progressive d'une sensibilité et d'une pensée personnelles. Dans tous les cas, la variété des productions des enfants est un gage de la réussite de l'activité conçue par l'enseignant. Les enfants doivent peu à peu comprendre que l'école attend dans le champ artistique un engagement singulier qui appelle des réponses multiples dans une même situation.

L'école maternelle organise les rencontres avec différentes formes d'expression artistique ; elle permet peu à peu aux enfants d'identifier leurs caractéristiques. Dans la classe, elle confronte les élèves à des œuvres sous forme de reproduction, d'enregistrement, de films ou de captation vidéo. Les enseignants organisent leurs mises en réseau. Ils permettent tout au long du cycle d'approfondir la connaissance d'une dizaine d'œuvres de différentes époques dans différents champs artistiques afin de permettre progressivement aux enfants de se constituer une culture artistique de référence qu'ils pourront mobiliser.

À travers les projets qu'elle propose, l'école maternelle initie les enfants à la fréquentation d'espaces d'expositions, de salles de cinéma et de spectacles vivants afin qu'ils en comprennent la fonction artistique et sociale et découvrent le plaisir d'être spectateur.

Ce domaine entretient de nombreux liens avec d'autres domaines d'apprentissages en particulier avec le langage. Dans un monde d'images et de sons, où le corps joue un rôle essentiel, où les formes artistiques sont de moins en moins cloisonnées, les enfants apprennent à mettre des mots sur leurs émotions, leurs sentiments, leurs impressions, à qualifier leurs intentions, leurs réalisations comme celles des autres. L'école maternelle les incite à être précis afin d'apprendre à comparer, différencier le même et l'autre, émettre des questionnements. Elle les aide à expliciter et argumenter leurs choix. L'enfant formule ainsi progressivement ce à quoi il pense et il justifie ce qui présente à ses yeux un intérêt.

2.1 Les productions plastiques et visuelles

Formes, textures, couleurs sont appréhendées dans leur matérialité mais aussi dans ce qu'elles évoquent, suscitent, provoquent. En s'y confrontant par des pratiques diversifiées et par des rencontres avec des œuvres, les enfants vont les explorer, les agencer, dans des intentions de plus en plus affirmées au cours du cycle. La diversité des actions motrices (gratter, faire glisser, étirer, faire rouler, enrouler...) constitue un enjeu important qui permet à l'élève de développer ses capacités motrices et sensorielles. Ainsi, par des actions plastiques, en apprenant à cacher, mettre ensemble, entourer, détourner, élever... les enfants pourront dès la petite section engager les compétences liées à l'imaginaire, à la créativité et à la pensée. La maîtrise des outils pour dessiner, couper, coller... favorise la possibilité de mener à terme des réalisations.

La rencontre avec des œuvres nécessite un travail particulier. À partir de reproductions en classe ou dans les lieux d'exposition, les enfants apprennent à « lire » une œuvre pour en découvrir les interprétations possibles et l'éventuelle polysémie. Cet apprentissage est également mené avec les images animées. Afin de ne pas enfermer les élèves dans des activités de reproduction, l'enseignant les amène lors de recherches organisées sur des documents, à interroger des œuvres, des productions diverses, des démarches, pour apprendre à représenter, c'est-à-dire traduire par des traces une intention, mais aussi inventer, imaginer.

2.1.1 De la trace au dessin

L'école maternelle encourage les manifestations graphiques spontanées qui accompagnent chez les enfants la construction de soi. À côté de ces premiers tracés, elle engage les enfants dans des contextes nouveaux, variés et évolutifs. Elle provoque ainsi leur curiosité, leur envie d'essayer. Elle ritualise les séances d'apprentissages dans des temps et des espaces définis, explicite les enjeux (laisser trace, expérimenter, exposer), le choix des outils et supports proposés. Elle donne un cadre qui permet aux enfants de distinguer les activités spontanées des activités structurées, d'établir des liens avec d'autres séances. En expérimentant des contraintes matérielles diverses, les enfants apprennent à s'adapter à des supports présentant des résistances variées (différentes textures de papier, de cartons, tableaux traditionnels, tablettes numériques, ardoises...), à des outils (plumes, feutres, stylets, crayons...) et des médiums (fusain, pastel, sanguine, peinture...) différents, dans des plans différents (au sol, sur table, sur plan incliné...).

L'enseignant aide à la conservation de ces éléments qui constituent la base d'un premier répertoire graphique de traces et de formes et qui favorisent la prise de conscience de l'évolution des tracés. Les moments d'échange en groupe permettent alors de saisir l'efficacité des choix opérés, le chemin parcouru entre deux périodes.

Le dessin

Les enfants doivent disposer de temps pour dessiner librement, dans un espace aménagé où sont disponibles les outils et supports nécessaires. Ces premiers tracés sont accueillis par la parole de l'adulte qui en développe ainsi le pouvoir de communication. Les moments de dessin libre cohabitent avec des temps plus structurés qui participent à leur enrichissement. Il suscite l'expérimentation de différents

outils, du crayon à la palette graphique, et favorise les temps d'échange pour comparer les différents effets produits. Il permet aux enfants d'identifier les réponses apportées par des plasticiens, des illustrateurs d'albums à des problèmes qu'ils se sont posés à travers un matériau, un médium... Il propose des consignes ouvertes qui incitent à la mutualisation des productions de chacun (dessin d'objets, de personnages, évocation d'une émotion...). Les échanges sur les différentes représentations d'un même objet avec leurs pairs enrichissent en retour les pratiques individuelles, aident à dépasser les stéréotypes.

L'enseignant exploite des opportunités issues de la vie de la classe (sorties au musée, à la piscine, observations scientifiques, histoires racontées...) afin que les enfants approchent différents types de dessin, du dessin d'imagination au dessin à caractère scientifique, de la reproduction d'une forme par copie au croquis.

Afin d'aider l'enfant à percevoir ses progrès, les ébauches ou les premiers dessins sont conservés pour favoriser des comparaisons dans la durée. Ils peuvent également faire l'objet de reprises ou de prolongements afin de permettre aux élèves d'intégrer la notion de développement dans leurs productions. L'enfant peut ainsi revenir sur sa production, prendre plaisir à la retrouver, la développer pour l'enrichir. L'enseignant réunit certaines de ces productions sur des critères explicités aux enfants (ressemblance, maîtrise de l'outil, pouvoir d'évocation, qualités plastiques...).

Le graphisme décoratif et artistique

Le graphisme artistique se distingue des activités graphiques préparatoires à l'écriture qui sont traitées dans le domaine du langage écrit. Tout au long du cycle, les enfants rencontrent des graphismes décoratifs issus de traditions culturelles et d'époques variées. Ils constituent des répertoires d'images, de motifs divers où ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner à des fins créatives mais aussi transformer et inventer dans des compositions. L'activité graphique conduite par les enseignants entraîne à l'exécution de tracés volontaires, à une observation fine et à la discrimination des formes, développe une habileté gestuelle diversifiée et adaptée. Ce faisant, ils développent des compétences perceptives et affinent leurs gestes, en maîtrisent la trajectoire, le mouvement, l'amplitude et la vitesse. Avec le guidage de l'enseignant, ils s'exercent à l'utilisation efficace et ergonomique des outils scripteurs. Ces compétences faciliteront la maîtrise des tracés de l'écriture.

2.1.2 Les compositions plastiques, planes et en volume

De nombreux enfants vont découvrir ou redécouvrir à l'école maternelle des matériaux, des médiums, des procédés techniques, dans des utilisations qui peuvent être tout à fait nouvelles. Grâce aux mises en situation qu'ils vont vivre, ils vont apprendre de la petite à la grande section à en exploiter les qualités et les ressources expressives pour étaler, modeler, tailler, découper, déchirer, assembler, et commencer à se projeter dans l'action avec des intentions, faire des choix de matériaux, de supports, d'outils.

À partir de l'observation des activités spontanées des enfants, l'enseignant va mettre en place des situations d'apprentissage leur permettant de dépasser et réorienter leurs productions premières. En fonction des objectifs poursuivis et expliqués aux enfants, il leur permet de développer une meilleure connaissance des ressources afin de prendre ensuite des initiatives, de créer des réponses nouvelles, de

transformer les matériaux en ajustant progressivement ses gestes en fonction de leurs propriétés physiques et plastiques, mais aussi de leurs intentions. Pour réaliser différentes compositions plastiques, les enfants sont conduits à s'intéresser, dans des situations spécifiques ou dans le cadre de la réalisation d'une composition, à la couleur, aux formes mais aussi aux volumes.

Le travail de la couleur est appréhendé selon plusieurs registres : les mélanges (à partir des couleurs primaires), les nuances et les camaïeux, les superpositions, les juxtapositions, l'utilisation d'images, de médiums différents (craies, encre, peinture, pigments naturels ...). Des collections d'images, d'objets, relatives à la couleur vont donner lieu à des comparaisons, à des critères de sélection pour servir de réservoir d'idées lors des productions plastiques. Ces expériences s'accompagnent de l'acquisition d'un lexique approprié pour décrire les actions (foncer, éclaircir, épaissir...), les effets produits (épais, opaque, transparent...).

Le travail en volume permet aux enfants d'appréhender des matériaux très différents (argile, bois, béton cellulaire, cartons....). Il construit la représentation du monde en trois dimensions, la recherche de l'équilibre et de la verticalité. Une consigne présentée comme problème à résoudre (collage de papier en volume) transforme la représentation habituelle du matériau utilisé.

Des éléments de l'environnement quotidien des enfants leur sont proposés pour qu'ils les utilisent à des fins plastiques et les associent à d'autres matériaux. En découvrant le détournement d'objets, ils s'autorisent des expressions singulières. L'enseignant les incite à établir des relations entre leurs productions et des œuvres de référence, pour identifier des procédés, des qualités plastiques, des effets. Il ne s'agit donc pas de réaliser une production en conformité avec un modèle mais d'apprendre ainsi à anticiper, développer progressivement des intentions en prenant conscience des moyens pour y parvenir.

L'ensemble de ces activités fait l'objet d'échanges langagiers pour découvrir la variété des propositions, s'en saisir pour faire avancer sa propre production. Elles peuvent être réalisées seul ou en petit groupe.

2.1.3 Observer, comprendre et transformer des images

Les enfants apprennent à distinguer le réel de sa représentation, afin d'avoir à terme un regard critique sur la multitude d'images auxquelles ils sont confrontés depuis leur plus jeune âge.

Ils apprennent peu à peu à caractériser les différentes images (fixes ou animées) et leurs fonctions. Ils sont sollicités pour arrêter leur regard le temps de l'observation.

L'observation des œuvres, reproduites ou originales, se mène en relation avec une pratique qui leur permet de rechercher des résonances avec leur propre monde d'images, d'exercer leur capacité à produire des images, de s'éprouver individuellement et de partager cette expérience avec les autres. L'enseignant se met en scène en tant que spectateur et rend compte de son propre regard afin que les enfants identifient les attendus scolaires. Il les sollicite pour leur faire préciser ce qu'ils perçoivent, ressentent dans l'intention de les engager dans une première interprétation des images.

La comparaison d'images sur un même sujet, animées et d'autres non, avec des critères initialement précisés par les enseignants les amène à mieux comprendre ce qui les différencie ou les réunit. Les enfants découvrent que si l'on peut regarder longtemps une peinture, une sculpture, ou une photo, il n'en est pas de même pour une image animée ; que l'on peut avoir différentes approches d'un même

objet ou d'une scène (rôle du gros plan) et que les effets produits sur le spectateur sont différents. Sur ces observations s'articulent des productions réalisées à partir d'images séquentielles dessinées, de photographies (de dessin, de figurines) « montées » dans une suite logique, créées par ordinateur.

L'école donne aux enfants l'occasion de se familiariser avec les images et les objets qui présentent une dimension affective, esthétique et cognitive. L'enseignant met des œuvres en réseau, dans le cadre d'un projet ou en lien avec des moments de la vie de la classe. Ces mises en réseau sont l'occasion de tisser des relations entre des œuvres, de faire exister concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe. Elles favorisent l'ouverture à la pluralité des expressions artistiques, des techniques, des cultures du monde. L'enseignant amène les enfants, au fil du cycle, à se poser des questions, à créer eux-mêmes des relations, à choisir ce qui peut être exposé ; il les encourage à exprimer ce qui motive leur choix. Les reproductions d'œuvres qui sont données à voir et à comprendre permettent de faire des liens dans le groupe avec les réalisations des enfants.

Les visites dans les lieux culturels sont préparées en amont : présentation de reproductions, questionnement sur des aspects caractéristiques de l'œuvre, formels ou narratifs (position des personnages, gamme chromatique, médiums...), comparaison de deux tableaux sur un même thème... Les œuvres, en nombre réduit, sont choisies au regard des objectifs. Les enfants apprennent à regarder en questionnant ce qu'ils voient, lors d'échanges langagiers, ou encore par le dessin.

2.2 Univers sonores

Les bruits et les sons constituent des matériaux sonores que les enfants vont découvrir, apprendre à reconnaître et produire dans le plaisir de la découverte. Ils sont l'objet d'exploration, d'expression, d'évocation et de communication et vont être expérimentés dans des agencements de plus en plus complexes. Ils doivent être identifiés, décrits et caractérisés avec davantage de précisions au cours du cycle au travers d'activités qui visent à les rapprocher et à les comparer. Les enfants vont chercher à en imiter certains, s'exercer à en produire d'autres.

L'objectif de l'école maternelle est d'enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants. Elle les confronte à la diversité des univers musicaux dans le cadre de démarches qui leur permettent de les découvrir, de se les approprier et d'inventer. Les activités d'écoute et de production sont interdépendantes et participent de la même dynamique qui mobilise l'écoute, la voix et l'ensemble du corps. À partir des situations vécues, l'enseignant propose un lexique du "sonore" et du "musical" adapté (hauteur, amplitude, durée du son, timbre...) pour apprendre à décrire les sons et les voix avec précision, nommer des sensations, des ressentis. Il peut s'appuyer sur l'imitation (notamment avec la voix), la comparaison et les analogies ("c'est comme une trompette qui ferait..."). Les activités musicales font l'objet de séances spécifiques. Elles peuvent également être pratiquées au cours de la journée.

Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons

Par les usages qu'ils font de leur voix, les enfants construisent les bases de leur future voix d'adulte parlée et chantée. L'école maternelle propose des situations qui leur permettent progressivement d'en découvrir la richesse, les incite à jouer avec afin d'en dépasser les usages courants. En lien avec la

mobilisation du corps, elle les engage dans une exploration ludique de la voix (par le chuchotement, cris, voix parlée, voix chantée, respirations, bruits, imitations d'animaux, d'éléments sonores de la vie quotidienne, jeux de hauteur...). Les enfants apprennent ainsi à écouter leur voix, à être attentifs à sa projection dans l'espace, à la circulation du son de la bouche à l'oreille (boucle audio-phonatoire), aux vibrations perçues dans leur corps.

En lien avec ces activités, les enfants apprennent à chanter en chœur avec les autres élèves de la classe ou de l'école. Les enseignants prennent toutefois garde à ne pas toujours réunir un trop grand nombre d'enfants afin de pouvoir travailler sur la précision du chant, de sa mélodie, de son rythme et des effets musicaux. Par le chant, les enfants éprouvent concrètement leur sentiment d'appartenance à un groupe. Ils découvrent également les potentialités d'un travail collectif, ses spécificités par rapport à la pratique individuelle, ses exigences. Ils apprennent peu à peu à respirer en utilisant leur ventre, sans soulever le haut de leur corps, afin de gérer leur propre confort vocal dans l'effort. Dans ce cadre, ils expérimentent également progressivement certains rôles différenciés (intervention rythmique au cours d'un chant, courte intervention en tant que soliste...) dans une organisation commune.

Les enfants acquièrent un répertoire de comptines et de chansons adapté à leur âge qui s'enrichit au cours de leur scolarité. L'enseignant le choisit en puisant, en fonction de ses objectifs, dans la tradition orale enfantine et dans le répertoire d'auteurs contemporains. Dans un premier temps, il privilégie les comptines et les chants composés de phrases musicales courtes, à structure simple, adaptées aux possibilités vocales des enfants (étendue restreinte, absence de trop grandes difficultés mélodiques et rythmiques). Il peut ensuite faire appel à des chants un peu plus complexes, notamment sur le plan rythmique.

L'apprentissage d'un chant se fait par entraînement : audition/répétition de fragments successifs en dialogue avec les élèves afin de progressivement construire l'ensemble du chant. Au cours de ces moments, l'enseignant travaille la compréhension du texte et explicite avec les enfants la structure des chants. Il attire leur attention sur des jeux sonores (allitération, ...), des effets de sens comiques ou absurdes. Dans le rôle du chef de chœur, l'enseignant donne des indications sur l'interprétation (articulation, rythme, accentuation, respirations, prosodie, déplacement dans l'espace ...) ses intentions. Au cours de la scolarité maternelle, l'enseignant élabore des codages simples, parfois appuyés sur un répertoire de signes gestuels au cours de ces activités.

Explorer des instruments, utiliser les sonorités du corps

Les activités avec des instruments et en utilisant les sonorités du corps, participent au plaisir de la découverte de sources sonores variées et sont liées à l'évolution des possibilités gestuelles des enfants. Cette recherche exploratoire mobilise les percussions corporelles, des objets variés, parfois de la vie quotidienne, des instruments de percussions... Elles permettent progressivement aux enfants de maîtriser leurs gestes afin d'en contrôler les effets. Par l'utilisation comparée d'instruments simples, ces activités les conduisent à apprécier les effets produits de manière à les regrouper dans des familles (les instruments que l'on frappe, que l'on secoue, que l'on frotte, dans lesquels on souffle...). Elles sont également l'occasion de déterminer la localisation de sources sonores et d'émettre des hypothèses sur l'origine de certains sons. Ces activités amènent progressivement les enfants à mieux maîtriser la

pulsation, le tempo, le rythme, l'intensité et les nuances. Elles enrichissent leurs possibilités d'interprétation et d'inventions, et les conduisent à tenir des rôles alternés dans une situation de groupe. Elles peuvent être associées aux activités vocales et aux activités d'écoute, tout comme aux activités de langage (sonorisation de la lecture d'un album...).

Construire et affiner l'écoute

Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination, et favorisent la mémoire auditive. Elles posent également les bases des premières références culturelles et favorisent le développement de l'imaginaire. Elles sont constitutives des séances consacrées aux chants et aux productions sonores avec des instruments. Les pratiques d'écoute des enfants sont diversifiées. L'école maternelle leur propose des œuvres de style varié qui suscitent l'étonnement, la surprise, provoquent des réactions, et les amènent ainsi à s'intéresser à des formes musicales qui ne leur sont pas familières. Les enfants chantent, jouent, écoutent leurs propres productions, celles des autres, ou encore des enregistrements ; ils les imitent, les reproduisent, les transforment, les utilisent pour inventer.... Les activités d'écoute peuvent faire l'objet de temps spécifiques ritualisés, évolutifs dans leur durée, au cours desquels les enfants découvrent des environnements sonores et des extraits d'œuvres musicales appartenant à différents styles, cultures et époques, choisies par l'enseignant. Ils apprennent progressivement à porter attention à ce qu'ils entendent et à le décrire par des mots. L'enseignant privilégie dans un premier temps des extraits caractérisés par des contrastes forts (intensité sonore forte ou faible, tempo lent/rapide, sons graves/aigus, timbres de voix ou d'instruments...) pour ensuite travailler à partir d'œuvres dont les contrastes sont moins marqués. Lors des moments d'écoute musicale, l'enseignant accueille les réactions que les enfants manifestent (réactions corporelles rythmiques pendant l'audition). Peu à peu, il amène les enfants à les organiser dans le cadre de déplacements ou de moments d'imitation (parlée, jouée, chantée) qui participent à la construction d'une écoute sélective et analytique (découverte de la pulsation, du tempo, de cellules rythmiques ou mélodiques identifiables...). Chaque fois que cela est possible, le maître organisera des moments d'écoute lors de spectacles vivants (musiciens invités dans l'école, concerts, prestations d'élèves d'autres classes ou d'école élémentaire...).

2.3 Le spectacle vivant

Certaines activités artistiques, relevant des arts du spectacle vivant (danse, cirque, mime, théâtre, marionnettes...), sont caractérisées par la mise en jeu du corps de l'enfant et suscitent de nouvelles sensations et émotions. Elles mobilisent, enrichissent l'imaginaire de l'enfant en transformant ses façons usuelles d'agir et de se déplacer, développant un usage du corps singulier, éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles. Une pratique de ces activités artistiques adaptée aux jeunes enfants leur permet de mettre ainsi en jeu et en scène une expression poétique du mouvement, d'ouvrir leur regard sur les modes d'expression des autres, sur la manière dont ceux-ci traduisent différemment leur ressenti.

Par les démarches engagées au cours de ces différents projets, les enfants développent peu à peu une musicalité du mouvement en mobilisant des énergies différentes, en créant des silences corporels, en lui

donnant des élans, des rythmes variés. Ils entrent en relation avec un environnement sonore, apprennent à jouer librement avec la musique. Au fil des séances, l'enseignant leur propose d'imiter, d'inventer, d'assembler des propositions personnelles ou partagées. Il les amène à s'approprier progressivement un espace scénique pour s'inscrire dans une production collective. Il les aide à entrer en relation avec les autres, que ce soit lors de rituels de début ou de fin de séance, lors de compositions instantanées au cours desquelles ils improvisent ou lors d'un moment de production construit avec l'aide de l'adulte et que les enfants ont globalement mémorisé.

Grâce aux temps d'observation et d'échanges avec les autres, les enfants deviennent progressivement des spectateurs actifs et attentifs. Chaque fois que c'est possible, il est judicieux d'inscrire dans la conception du projet, une restitution du travail engagé en présence de spectateurs extérieurs à la classe (enfants d'une autre classe, d'une autre école, adultes...). Progressivement, la perspective de ces moments de production crée du lien entre les séances, oriente les différents essais des enfants, donne du sens au projet.

L'école maternelle amène à entrer en relation avec des imaginaires d'auteurs et des œuvres d'artistes comme autant de rapports poétiques différents au monde. Les rencontres avec des artistes du spectacle vivant permettent aux enfants de s'approprier par l'action leurs démarches, d'explorer des modes singuliers d'écriture du mouvement. L'école maternelle permet aux enfants de mettre en relation différentes sources d'inspiration et différents champs artistiques.

3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

L'enseignant propose aux enfants des pratiques artistiques qui articulent liberté d'expression et contraintes créatrices. Par le regard qu'il porte sur les productions de chacun, par l'écoute qu'il instaure au sein du collectif, il crée un climat de confiance, pour que tous les enfants se donnent l'autorisation d'essayer et mesurent qu'ils en sont capables. Particulièrement attentif aux cheminements de chacun, il organise régulièrement des temps d'exploration au cours desquels les enfants expérimentent individuellement et collectivement. Il fait évoluer les situations pour favoriser les entrées multiples dans l'activité en faisant varier les objectifs, les outils, les supports et les instruments utilisés. Il introduit une ou plusieurs contraintes (formelles et matérielles, spatiales, sonores...) adaptées à leur âge afin de soutenir leur créativité, enrichir leurs réalisations. Il instaure régulièrement des temps d'échanges au cours desquels les enfants sont spectateurs des productions des autres et il les incite à observer, comparer, mettre en lien en s'exprimant positivement sur leurs propositions. Il utilise un lexique spécifique au champ artistique considéré. Il les encourage à coopérer dans le cadre de productions collectives, à explorer leurs propres cheminements, à observer celui des autres pour se l'approprier en l'imitant, s'en inspirer afin de diversifier leurs actions et leurs productions, tout en respectant leur singularité.

L'enseignant élabore des outils (cahier de découvertes artistiques, dossier numérique...) permettant à l'enfant de conserver des traces des recherches individuelles ou collectives (productions, photographies, enregistrements sonores ou vidéos...). Il organise des expositions ou des moments de présentations des

productions des élèves (comptines, chants, danses...) au fil de l'année en fonction des projets de la classe ou de l'école. Ces outils et ces présentations donnent à voir une dynamique en cours, plutôt que des produits finis. L'enseignant est attentif à la valorisation des travaux des enfants (mise en espace, place ou cheminement dans l'espace des spectateurs pour un spectacle ou une exposition, explicitation du projet...). De cette manière, ils facilitent le dialogue et l'échange entre enfants de différentes classes et avec les parents en matérialisant certaines démarches et objectifs d'apprentissage.

Au fil de l'année, l'enseignant organise des moments de rencontre avec des œuvres, reproduites ou originales qu'il met en lien avec les expériences et les réalisations des enfants. Il est attentif à leur diversité, propose des œuvres de différentes cultures, conçues et réalisées par des femmes ou par des hommes. Il peut mettre une œuvre inconnue en relation avec d'autres connues, par des rapprochements stylistiques, thématiques. Il se met en situation de regarder, questionner ce qu'il voit, décrire, identifier les éléments formels d'une œuvre et s'exprimer sur les effets qu'elle produit afin que les élèves s'y exercent eux-mêmes en comprenant ce qui est attendu d'eux. Il peut par exemple montrer des œuvres traitant un même thème de manières différentes. Lorsque ces œuvres sont figuratives, il aide également les élèves à repérer les valeurs implicites, les stéréotypes attachés à certains groupes d'individus et à les interroger. Il leur permet ainsi en utilisant et sollicitant un lexique précis, que les œuvres soient musicales, visuelles ou chorégraphiques, d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs sentiments ainsi que leur questionnement et leur compréhension.

L'enseignant aménage dans la classe un espace évolutif dédié à l'affichage de reproductions d'œuvres d'art ou à des collections d'objets et encourage les élèves à participer à sa conception. Il favorise la curiosité et l'ouverture à la richesse des expressions artistiques, des techniques, des formes, propres à différentes époques et à différentes cultures.

4. Attendus de fin de cycle

Univers plastiques et visuels

- Savoir utiliser différents outils, médiums, supports pour réaliser des traces en adaptant son geste.
- Faire des choix dans l'utilisation des outils en fonction du projet de la classe.
- Résoudre un problème (assembler des matériaux, organiser un espace...).
- Utiliser le dessin pour représenter (personnages, animaux ...), imaginer (situations, illustrations, expression personnelle).
- Réaliser une composition en reproduisant un graphisme ou en créant des graphismes nouveaux avec différents outils scripteurs.
- Réaliser des productions plastiques seul ou en petit groupe en choisissant des matériaux, en les combinant, en deux ou trois dimensions, en réinvestissant des techniques et des procédés plusieurs fois éprouvés.
- Décrire une image et exprimer son ressenti ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.
- Rapprocher des œuvres entre elles et des productions d'élèves en donnant des critères.

Univers sonores

- Avoir mémorisé un répertoire varié de comptines et de chansons.

- Jouer avec sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance.
- Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples.
- Tenir sa place dans des activités collectives (chœur, jeux de rythmes...).
- Écouter un extrait musical ou une production d'élèves, puis dialoguer avec les autres pour donner ses impressions ou sa compréhension en utilisant un vocabulaire adapté.
- Faire des propositions lors des phases de création et d'invention, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.

Le spectacle vivant

- Investir un espace scénique pour explorer le mouvement dans ses différentes composantes d'espace, de temps et d'énergie et transformer ainsi ses modes d'actions usuels.
- Choisir une proposition personnelle, s'en souvenir, s'inspirer de la proposition d'un autre pour la reproduire ou la transformer.
- Alternier les postures d'acteur et de spectateur pour s'inscrire dans le temps et l'espace collectifs d'une construction de groupe et y trouver sa place.

Organiser et prendre des repères

ORGANISER ET STRUCTURER LES QUANTITÉS

1. Définition générale

À leur arrivée à l'école maternelle, les enfants disposent déjà de trois types de connaissances relatives aux quantités. D'une part, ils ont depuis leur naissance une intuition des grandeurs qui leur permet de comparer et d'évaluer de manière approximative les longueurs (les tailles), les volumes, mais aussi les collections d'objets divers (il y en a beaucoup, pas beaucoup...). D'autre part, ils discriminent les petites quantités, 1, 2 et 3, notamment lorsqu'elles forment des configurations culturellement connues (dominos, dés) ; il n'est toutefois pas certain que ces distinctions reposent sur la cardinalité. Enfin, ils savent généralement énoncer la suite numérique sans que cette comptine traduise une véritable compréhension des quantités et des nombres. En fait, leur connaissance de la cardinalité (expression de la quantité) et de l'ordinalité (expression d'un rang) reste à établir, et c'est le rôle de l'école maternelle d'y contribuer. La cardinalité est une propriété des collections d'entités : contrairement à la couleur ou à la forme, elle ne se voit pas. L'enfant doit la construire et cette construction est lente et difficile. Il en va de même de l'ordinalité, les deux étant acquises en parallèle avec une légère antériorité de la première. L'apprentissage du code verbal (les noms de nombres) et de sa forme écrite (les chiffres) permet à la quantification de devenir précise, c'est-à-dire qu'elle permet de former ou dénombrer exactement des collections et de pouvoir évoquer et manipuler ces quantités en leur absence.

Cet apprentissage demande du temps et la confrontation à de nombreuses situations impliquant des activités pré-numériques (tri d'objets, énumération de collections), puis numériques (quantification, rang).

L'essentiel du travail de l'école maternelle va consister à établir et consolider la précision des quantifications par l'élaboration du nombre comme moyen de contrôler, mémoriser et utiliser une quantité et un rang dans le cadre d'activités diverses. Cette construction s'appuie sur un code verbal et sur des codes écrits provisoires (bâtonnets dessinés pour mémoriser une quantité, écriture type 12345 pour signifier 5 paquets) pour aboutir au code écrit définitif (le dernier mot-nombre : 5). Elle est conduite à partir de collections dont l'enseignant pourra raisonnablement, en fonction des approches qu'il utilise et des caractéristiques des élèves, limiter le cardinal entre 10 et 20 en grande section. De la MS à la GS, la production de symboles et l'évocation de quantités à partir de ceux-ci doivent devenir de plus en plus précises, faciles et rapides au cours des activités qui les sollicitent.

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

La construction du nombre s'appuie sur la notion de quantité, sa codification orale et écrite, l'acquisition de la suite orale des nombres et l'usage du dénombrement. Chez les jeunes enfants ces apprentissages se développent en parallèle avant de pouvoir se coordonner : ainsi l'enfant peut savoir réciter assez loin la comptine numérique sans savoir l'utiliser pour dénombrer une collection ; il peut dénombrer une collection par comptage sans relier le nombre à la quantité. Construire la notion de nombre à l'école maternelle nécessite donc de construire le nombre comme mémoire de la quantité, de stabiliser la connaissance des petits nombres et de construire le nombre comme mémoire de la position. L'enseignant favorise le développement très progressif de chacune de ces dimensions pour contribuer à l'apprentissage du nombre dans diverses activités, pour comparer des quantités et les mémoriser, pour communiquer des informations sur les quantités à l'oral et à l'écrit en passant d'un code analogique (dessin, doigts, etc.) à un écrit progressivement normé, puis utilisant les écritures chiffrées en GS. Cette construction des premiers nombres ne saurait se confondre avec la construction de la numération et des opérations qui relèvent des apprentissages de l'école élémentaire.

2.1 Construire le nombre comme mémoire de la quantité

La première fonction du nombre est de mémoriser les quantités. La notion de quantité précède la construction de cette notion de cardinal. Comprendre la notion de quantité implique pour l'enfant de concevoir que la quantité n'est pas la caractéristique d'un objet mais d'une collection d'objets. L'enfant fait d'abord appel à une estimation perceptive et globale (plus, moins, pareil, beaucoup, pas beaucoup). Progressivement, il passe de l'apparence des collections à la prise en compte des quantités. La comparaison des collections et la production d'une collection de même cardinal qu'une autre sont des activités essentielles pour l'apprentissage du nombre. Elles peuvent se faire selon différentes procédures : correspondance terme à terme, production d'une collection intermédiaire pour aboutir à la désignation du cardinal par le nombre.

Le nombre en tant que mémoire de la quantité est stabilisé quand l'enfant peut l'associer à une collection, quelle qu'en soit la nature, la taille des éléments et l'espace occupé : *cinq* représente indistinctement cinq fourmis, cinq cubes ou cinq éléphants.

Les trois années de l'école maternelle sont nécessaires et parfois non suffisantes pour stabiliser ces connaissances en veillant à ce que tous les nombres soient composés et décomposés. La maîtrise de la décomposition des nombres est une condition nécessaire à la construction du nombre.

2.2 Stabiliser la connaissance des petits nombres

Au cycle 1, la construction des quantités jusqu'à 10 est essentielle. Cela n'exclut pas le travail de comparaison sur de grandes collections. Les progressions diffèrent selon les savoirs visés : construction des quantités, apprentissage de la chaîne orale, apprentissage concernant les relations numériques.

La stabilisation de la notion de quantité, par exemple trois, est la capacité à donner, montrer, évaluer ou prendre un, deux ou trois et à composer et décomposer deux et trois. Entre 2 et 4 ans, stabiliser la connaissance des petits nombres (jusqu'à 5) demande des activités nombreuses et variées portant sur : la décomposition et recombinaison des petites quantités (*trois* c'est deux et encore un ; un et encore deux ; *quatre* c'est deux et encore deux ; trois et encore un ; un et encore trois), la reconnaissance des constellations du dé, la reconnaissance et l'expression d'une quantité avec les doigts de la main, la correspondance terme à terme avec une collection de cardinal connu, le comptage d'une collection. L'itération de l'unité (*trois* c'est deux et encore un) se construit progressivement et pour chaque nombre. Conjointement, les nombres sont associés aux différents codes : d'abord les doigts puis les codes écrits provisoires (dessins, constellations, dés...). Ces premiers codes favorisent les représentations mentales qui vont permettre les symbolisations ultérieures. Progressivement, les mots-nombres appliqués aux quantités permettent aux enfants de fonder des invariances.

Après 4 ans, les activités de décomposition et recombinaison se poursuivent sur des quantités jusqu'à dix. À la comparaison des collections s'ajoute la production d'une collection de même cardinal qu'une autre, activité essentielle pour l'apprentissage du nombre.

2.3 Construire le nombre comme mémoire de la position

La deuxième fonction du nombre est de conserver la mémoire du rang d'un élément dans une collection organisée. Pour garder en mémoire le rang et la position des objets (troisième perle, cinquième cerceau), les enfants doivent définir un sens de lecture, un sens de parcours, c'est-à-dire donner un ordre. L'aspect ordinal s'appuie à l'oral sur la connaissance de la comptine numérique et à l'écrit sur l'écriture chiffrée.

Réciter la suite orale des mots-nombres

Pour que la suite orale des mots-nombres soit disponible en tant que ressource pour dénombrer, déterminer le rang d'un objet ou trouver un objet de rang donné dans une suite ordonnée, il faut qu'elle soit stable, ordonnée, segmentée et suffisamment longue. Elle doit être travaillée pour elle-même et constituer un réservoir de mots ordonnés. La connaissance de la suite orale des nombres ne constitue pas l'apprentissage du nombre mais y contribue car elle permet aux enfants de percevoir la régularité de sa construction.

Avant 4 ans, les premiers éléments de la comptine numérique peuvent être mis en place jusqu'à 5 ou 6 puis progressivement étendus jusqu'à 30 en fin de GS. L'apprentissage des comptines numériques

favorise notamment la mémorisation de la suite des nombres, la segmentation des mots-nombres en unités linguistiques, permet de décompter, de repérer les nombres qui sont avant et après, le suivant et le précédent d'un nombre, de prendre conscience du lien entre l'augmentation ou la diminution d'un élément d'une collection. La fréquentation des livres à compter contribue également à la mémorisation de la suite orale des nombres. L'acquisition de la suite orale des nombres est également liée à son utilisation dans la résolution de situations concrètes pour éviter que les enfants associent l'usage des mots nombres à une simple numérotation des objets.

Écrire les mots-nombres

Parallèlement, les enfants rencontrent les nombres écrits notamment dans des activités occasionnelles de la vie de la classe, dans des jeux et au travers d'un premier usage du calendrier. Ces relations des mots-nombres avec leur écriture chiffrée permettent d'établir les premières correspondances. Les premières écritures des nombres ne doivent pas être introduites précocement mais progressivement, à partir des besoins de communication dans la résolution de situations concrètes. L'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres. La progression de la capacité de lecture et d'écriture des nombres s'organise sur le cycle, notamment à partir de 4 ans. Le code écrit institutionnel est l'ultime étape de l'apprentissage qui se poursuit au cycle 2.

Dénombrer (document d'accompagnement)

L'étendue des nombres utilisés varie selon l'âge et les compétences de chaque enfant. L'enseignant la modifie pour que l'enfant ne puisse plus utiliser seulement une perception intuitive des quantités mais ait à développer des procédures de dénombrement dont le support est la suite orale des nombres. Cependant, les activités de dénombrement doivent éviter le comptage-numérotage et faire apparaître, lors de l'énumération de la collection, que les rangs (quatrième ou cinquième) sont clairement démarqués des cardinalités (trois, quatre, cinq). Ultérieurement, au-delà de cinq, la même attention doit être portée à l'élaboration progressive des quantités et de leurs relations aux nombres sous les différents codes. Les enfants doivent comprendre que toute quantité s'obtient en ajoutant un à la quantité précédente (ou en enlevant un à la quantité supérieure) et que sa dénomination s'obtient en avançant de un dans la suite des noms de nombres ou dans l'écriture des chiffres.

Dénombrer une collection nécessite pour les enfants de coordonner deux types de compétences : d'une part, celles qui relèvent de la connaissance de la comptine numérique - énoncer la suite des mots nombres un à un sans se tromper, énoncer le dernier mot nombre et savoir qu'il correspond à la quantité d'objets - et d'autre part, celles qui relèvent des tâches d'énumération.

L'énumération est la capacité à parcourir tous les objets d'une collection une fois et une seule fois. Cette capacité intervient dans toutes les situations où l'enfant doit faire la différence entre ce qui est déjà compté, par exemple le nombre d'objets rapportés par équipe, et ce qui ne l'est pas. L'enfant doit être capable de synchroniser la récitation de la suite des mots nombres avec le pointage des objets à dénombrer. Cette capacité doit être enseignée selon différentes modalités en faisant varier la nature des collections et leur organisation spatiale car les stratégies ne sont pas les mêmes selon que les objets sont déplaçables ou non (mettre dans une boîte, poser sur une autre table), et selon leur disposition :

collection organisée dans l'espace ou non (ballons dans la cour, collection organisée-alignée sur une feuille ou pas). La connaissance de ces différentes stratégies est nécessaire dans les activités de dénombrement pour ne pas imputer aux enfants « un manque d'organisation ».

3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

3.1 Organiser des situations pour apprendre (document d'accompagnement)

L'école maternelle donne l'occasion aux enfants de vivre de multiples expériences dans le monde des nombres et de se familiariser avec leurs représentations. Ils utilisent et manipulent les quantités dans de nombreuses situations de vie de la classe : rituels, jeux symboliques, jeux de construction, jeux à règle, préparation de matériel, etc.

Ces situations s'appuient sur un matériel riche et varié (cubes, jetons, boîtes, bouliers, compteurs,...). Cependant, l'action seule ne suffit pas : pour être source d'apprentissage, les actions proposées doivent donner lieu à des questionnements qui invitent l'enfant à prévoir, anticiper, choisir, décider, essayer, recommencer. Ce n'est donc pas la seule manipulation d'un matériel qui constitue l'activité mathématique mais son utilisation pour résoudre un problème ou les questions qu'elle suggère. Dès la PS, il s'agit ainsi de donner du sens aux nombres par leur utilisation dans la résolution de problèmes articulés avec des jeux, des situations vécues, mimées ou racontées. Tout au long du cycle, pour permettre l'acquisition de savoirs explicites, l'enseignant propose aux enfants des situations dans lesquelles la réponse n'est pas d'emblée disponible. Ces situations sont spécifiquement construites pour que la solution représente le savoir visé par l'enseignant. Le retour au matériel constitue le moyen de confirmer ou d'infirmer ce qui a été prévu. Cette anticipation favorise la réflexion, la prévision et contraint l'enfant à élaborer une stratégie qu'il met en œuvre par essais et tâtonnements pour valider ses prévisions. Ces situations où l'enfant apprend par adaptation sont déterminantes dans l'acquisition du nombre car elles permettent de construire les différents aspects du concept de « nombre ». Ainsi, progressivement, les nombres sont perçus comme des outils efficaces pour comparer, mémoriser et communiquer des informations sur les quantités à l'oral et à l'écrit, réaliser une collection ayant autant, plus ou moins d'objets qu'une autre collection, comparer des dimensions, repérer et hiérarchiser des positions. Certaines phases de ces situations constituent des moteurs puissants pour permettre aux enfants de s'engager dans l'effort, échanger et collaborer avec les autres, accepter l'échec et éprouver la satisfaction de la réussite.

À la fin de l'école maternelle, les enfants sont également confrontés à des problèmes où les nombres peuvent être utilisés pour anticiper le résultat d'une action sur des quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) ou sur des positions (déplacements en avant et en arrière) sans le recours aux signes opératoires (+, -, =) qui relève des enseignements de l'élémentaire.

3.2 Organiser la progressivité des apprentissages et évaluer

La gestion du temps didactique est l'essence même du travail de l'enseignant. Les enfants, en particulier les plus jeunes, ne comprennent pas d'emblée l'ensemble des contraintes liées à une situation. La

répétition des situations leur permet de mieux en comprendre les enjeux, d'y investir et réinvestir des procédures qui leur permettront d'éprouver la robustesse et donc l'efficacité d'une technique en cours d'élaboration. Les enfants ne progressent pas tous de la même manière. La prise d'information sur leur comportement face aux tâches proposées et sur les compétences qu'ils manifestent dans leur réalisation constitue une évaluation primordiale pour adapter au mieux les situations proposées. Pour cela, les activités papier-crayon ne peuvent pas à elles seules constituer un moyen suffisant. Observer les essais, les tentatives et réussites au cours d'un jeu, d'un atelier, d'une séance collective offre des occasions suffisantes pour comprendre les difficultés ou les erreurs des enfants. Cette prise d'information doit permettre à l'enseignant de planifier les enseignements, de les réguler et de différencier selon leurs besoins. La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets (les déplacer ou non), le fait d'avoir à anticiper la réponse lorsque les objets sont éloignés ou dissimulés sont des variables importantes que l'enseignant choisit pour amener les enfants à faire évoluer leurs procédures de résolution.

La progressivité des apprentissages à mener tout au long de l'école maternelle se poursuit au cycle 2 : elle porte sur la complexification des situations et l'extension du domaine numérique.

3.3 S'appuyer sur le langage oral et écrit

La pratique des activités mathématiques est liée à la construction d'un langage oral et écrit qui contribue à structurer les connaissances et à les fixer en mémoire. L'enseignant « instruit » les enfants de ce qu'ils viennent d'apprendre :

- il décrit les situations, établit des relations, aide les enfants à justifier et commencer à argumenter,
- il introduit le vocabulaire spécifique au domaine des mathématiques pour que les enfants se l'approprient progressivement,
- il organise des temps de bilan pour diffuser certaines procédures,
- il institutionnalise pour fixer les connaissances acquises en situation.

L'écrit est une partie intégrante de l'activité mathématique dès la maternelle (document d'accompagnement). Dans les problèmes, les enfants doivent avoir une activité intentionnelle, anticiper en s'appuyant sur une action : la production de marques, d'inscriptions, de dessins, collage de vignettes représentant des objets, etc... L'éloignement dans l'espace et dans le temps nécessite une trace écrite pour garder des informations en mémoire. Cette institutionnalisation de l'usage de l'écrit pour se souvenir est indispensable. Ce sont d'abord des représentations symboliques, des traces, signes, marquages, dessins, schémas avant de devenir signes définitifs. Progressivement, l'enseignant favorise l'entrée dans la symbolisation et aide les élèves à comprendre que la conservation de l'information passe par l'élaboration d'un code qui deviendra progressivement commun.

4. Attendus de fin de cycle

Évaluer et comparer globalement des grandeurs de toutes natures : longueur, collections d'objets

- Situer les collections comme petites, grandes, très grandes puis les classer de manière de plus en plus précise.
- Comparer globalement des grandeurs en utilisant « plus que, moins que, pareil, autant, plus petit que, plus grand que ».
- Avoir compris que la cardinalité ne change pas si on modifie la disposition spatiale ou la nature des éléments.

Associer des quantités à des symboles, verbaux ou écrits

- Associer des quantités à des représentations non conventionnelles et conventionnelles, analogiques puis symboliques.
- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.
- Quantifier des collections jusqu'à 10 : les composer et les décomposer par manipulations effectives puis, peu à peu, mentales.
- Montrer autant de doigts que d'objets, et réciproquement.
- Évoquer ces mêmes quantités à partir des symboles verbaux ou écrits.
- Utiliser le nombre pour exprimer une quantité.
- Mobiliser des symboles analogiques (constellations, doigts), verbaux et écrits (dessins, schémas, écriture chiffrée), conventionnels ou non conventionnels pour communiquer des informations orales et écrites sur une quantité.

Dénombrer une collection

- Utiliser l'énumération dans le comptage-dénombrement.
- Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités, pour constituer une collection d'une taille donnée ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.
- Dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un.
- Associer le dernier mot nombre prononcé à la quantité dénombrée.
- Dire la suite des nombres jusqu'à 30.

Situer une position ou un rang dans une série

- Utiliser un nombre pour dire la position dans un jeu, dans une situation organisée, sur un rang.
- Utiliser le nombre pour exprimer la position d'un objet dans une liste, pour comparer des positions : déterminer qui est le plus en avant (par exemple le troisième ou le cinquième).
- Dire ou produire des suites orales de 1 en 1.

Résoudre des problèmes portant sur les quantités

- Résoudre des problèmes de comparaison, d'ajout, de retrait, de partage sans recourir aux opérations formelles.
- Dire combien il faut ajouter ou enlever pour aller à des quantités ne dépassant pas 10.

- S'engager seul ou à plusieurs dans une procédure de résolution, la mener à son terme et commencer à en rendre compte.
- S'appuyer sur un écrit pour rendre compte de la démarche utilisée.

COMPARER, TRIER, IDENTIFIER DES FORMES ET DES GRANDEURS

1. Définition générale

Tout objet est caractérisé par plusieurs dimensions relevant de la géométrie (carré, triangle...) ou des grandeurs (longueur, contenance, masse). Très tôt, les jeunes enfants discernent intuitivement ces dimensions. À l'école maternelle, ils construisent des connaissances et des repères sur ces formes et ces grandeurs. L'approche des formes planes, des objets de l'espace, des grandeurs se fait par la coordination d'actions sur les objets (comparaisons, constructions, puzzles...). Cette approche est soutenue par le langage : il permet de décrire ces objets et ces actions et favorise la construction de leurs premières propriétés. Ces connaissances des formes planes et des objets de l'espace resteront limitées. Elles se construisent à partir de nombreuses expériences sensori-motrices et de situations qui permettent de constituer un répertoire de formes variées, régulières (triangle équilatéral) et non régulières (triangle quelconque), présentées de manière prototypique et non prototypique. Ces connaissances constituent une première approche de la géométrie et de la mesure qui seront enseignées aux cycles 2 et 3.

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

Par des observations, des comparaisons, des tris, les enfants sont amenés à mieux distinguer différents types de critères : forme, taille, masse, contenance. Ils sont amenés à repérer quelques caractéristiques des formes géométriques pour les décrire et à en donner une définition sommaire. Ils apprennent progressivement à reconnaître, distinguer des volumes puis des formes planes. Ils commencent à appréhender la notion de ligne. L'enseignant est attentif au fait que l'appréhension des formes planes est plus abstraite que celle des formes en volume et que certains termes prêtent à confusion (carré/cube). L'enseignant utilise un vocabulaire précis pour désigner les volumes et les formes (cube, sphère, pyramide, cylindre, carré, rectangle, triangle, cercle). Lorsqu'il s'adresse aux plus grands, il introduit un vocabulaire mathématique (sommet, face, arête) mais son apprentissage n'est pas un objectif de l'école maternelle.

3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

3.1 Des puzzles pour affiner la perception des contours et des formes

Les élèves sont amenés à rencontrer une grande diversité de formes qu'ils appréhendent de manière tactile et visuelle. Les puzzles ou des assemblages par juxtaposition ou superposition des formes permettent d'envisager des perceptions différentes de celles-ci, portant pour certaines activités uniquement sur la surface – puzzles à encastrement à une pièce –, et pour d'autres sur la surface et le contour. La diversité des puzzles et des pavages notamment, permet de confronter les enfants à des propriétés fondamentales de la géométrie : alignement, prolongement d'une ligne, formes symétriques et non symétriques.

3.2 Des activités dans l'espace et le plan

De nombreuses activités participent à la construction de la coordination des gestes et du regard sur les volumes et les formes planes et permettent d'appréhender des propriétés géométriques : réaliser des emboitements et des encastremements de formes, construire des formes complexes ayant une signification (maison) ou non (empilement de cubes), reconnaître des formes avec ou sans contrôle visuel, colorier et découper des formes, tracer des formes à main levée ou en utilisant des gabarits (pochoir ou contour), interrompre un tracé et le reprendre au même endroit ou à un autre endroit, repasser un tracé, découper suivant un tracé, plier bord à bord, assembler des gabarits bord à bord. Réaliser des représentations planes (photographie, pochoir, détournement, découpage, tracé en repassant les bords, etc.) permet de conserver la mémoire d'objets ou de formes.

3.3 Des comparaisons pour construire des grandeurs

Les enfants construisent le concept de grandeur par différents types de comparaisons. Ils rassemblent des objets de même grandeur, ils ordonnent des objets de grandeurs différentes en recourant à des procédures variées : estimation perceptive directe, comparaison directe ou indirecte. Ces activités permettent de construire le sens de la grandeur indépendamment de la mesure, et avant que celle-ci ne soit introduite (utilisation de toise non graduée, de balance type Roberval à équilibrer, transvasement...). La conservation des grandeurs peut s'approcher à travers l'expérimentation de déformations. Par exemple, avec une même boule de pâte à modeler, les enfants peuvent réaliser des cylindres de plus en plus longs et appréhender ainsi la conservation de la masse.

4. Attendus de fin de cycle

- Différencier et classer les objets en fonction des caractéristiques liées à leur forme.
- Reconnaître et nommer quelques solides : cube, pyramide, sphère, cylindre...
- Associer des solides à leurs empreintes et réciproquement.
- Reconnaître, classer et nommer les formes simples : carré, triangle, cercle, rectangle...

- Reproduire un assemblage d'objets de formes simples à partir d'un modèle : puzzle, pavage, assemblage de solides.
- Reproduire, dessiner des formes planes.
- Comparer, classer et ranger des objets selon leur taille, leur masse ou leur contenance.

SE REPÉRER DANS LE TEMPS ET L'ESPACE

1. Définition générale

Dès leur naissance, par leurs activités exploratoires, les enfants perçoivent intuitivement certaines dimensions spatiales et temporelles de leur environnement immédiat. Ces perceptions leur permettent d'acquérir, au sein de leurs milieux de vie, une première série de repères, de développer des attentes et des souvenirs d'un passé récent, souvent organisés autour des rythmes de vie ou d'activités émotionnellement fortes. Ces connaissances demeurent toutefois implicites et limitées : les enfants ne comprennent pas encore, par exemple, que deux actions puissent avoir la même durée ou qu'une durée puisse être reproduite. L'un des objectifs de l'école maternelle est précisément de les amener progressivement à considérer le temps et l'espace comme des dimensions relativement indépendantes des activités en cours, et à commencer à les traiter comme telles. Elle cherche également à les amener à dépasser peu à peu leur propre point de vue et à adopter celui d'autrui.

Pour cela l'école maternelle place les enfants dans un environnement physique et social où ils doivent développer une nouvelle organisation mentale et comportementale. Le temps et l'espace sont contraints par un contexte d'apprentissage nouveau, avec ses exigences, ses modalités, dans le cadre de relations particulières au monde scolaire qui se tissent avec les autres enfants et les adultes. De nouveaux repères, de nouvelles attentes, de nouveaux souvenirs s'établissent et sont partagés au cours des activités que la classe engage, nombre d'entre elles étant nouvelles. L'école conduit ainsi les enfants, y compris par le biais du langage auquel ces activités sont associées, à la construction de connaissances partagées, voire conventionnelles.

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

Le temps

L'école maternelle vise la construction de repères temporels et la sensibilisation aux durées : temps court (activité avec son avant et son après, journée) et temps long (succession des jours dans la semaine et le mois, succession du rythme des saisons). L'appréhension du temps très long (temps historique) est plus difficile notamment en ce qui concerne la distinction entre passé proche et passé lointain. L'objectif est d'engager les enfants à identifier progressivement des événements récurrents et à les évoquer en les dissociant du moment où ils se produisent pour leur permettre d'en construire une trame de déroulement et de la mémoriser, par exemple tout ce que recouvre « aller à la piscine » ou « manger à

la cantine ». Ils apprennent à maîtriser les cycles de la vie quotidienne en les anticipant ou en se les remémorant.

La notion de chronologie se consolide à partir d'évènements familiaux de la vie sociale de l'enfant et de la vie de la classe. Dans le cadre de la dynamique de projet, l'anticipation des évènements et des tâches ainsi que leur planification amènent les élèves à concevoir des étapes possibles et à imaginer leur succession. Le codage des évènements et le langage utilisé permettent d'évoquer, de reconstituer ou de prévoir de telles successions.

L'utilisation à bon escient des marques temporelles dans le langage s'acquiert au cours des étapes des activités réalisées en classe (descriptions, narrations d'évènements réels ou fictifs, repérage de formulations dans des textes...) : situer un propos par rapport au moment de la parole (hier, aujourd'hui, maintenant, demain, plus tard...) ; s'en servir pour raconter une histoire ; utiliser les formes des verbes correspondantes. L'utilisation d'objets sociaux (calendriers, horloges, sabliers...) vise à sensibiliser les enfants à leur usage et ne sera systématisée qu'à l'école élémentaire.

L'espace

L'expérience de l'espace porte sur l'acquisition de connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés par les enfants au cours de leurs activités. L'école maternelle va étendre les situations spatiales à des environnements nouveaux (les classes, leurs emplacements, la cour, l'école entière, le quartier, le parc, l'espace environnant). Elle propose progressivement des projets de déplacements nécessitant des repérages plus complexes. Les enfants les plus jeunes vont devoir acquérir de nouvelles connaissances, de nouveaux repères pour parvenir à mettre en relation différents endroits d'un espace donné, s'y orienter et s'y déplacer efficacement et en sécurité. Progressivement, ils apprendront à passer de déplacements effectués dans l'espace réel à des déplacements évoqués, représentés et projetés.

Par l'utilisation et la production de représentations diverses (photos, maquettes, dessins, plans...) et également par les échanges langagiers avec leurs camarades et les adultes, ils apprennent à restituer leurs déplacements et à en effectuer à partir de consignes orales comprises et mémorisées. Ils établissent alors les relations entre leurs déplacements et les représentations de ceux-ci. Le passage aux représentations planes par le biais du dessin les amène à commencer à mettre intuitivement en relation des perceptions en trois dimensions et des codages en deux dimensions faisant appel à certaines formes géométriques (rectangles, carrés, triangles, cercles). Ces mises en relations seront plus précisément étudiées à l'école élémentaire, mais elles peuvent déjà être utilisées pour coder des déplacements ou des représentations spatiales. De plus, les dessins, comme les textes présentés sur des pages ou les productions graphiques initient les enfants à se repérer et à s'orienter dans un espace à deux dimensions.

3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

Le temps

Stabiliser les premiers repères temporels

Pour les plus jeunes, les premiers repères temporels sont associés aux activités récurrentes de la vie quotidienne d'où l'importance d'une organisation régulière et de rituels qui marquent les passages d'un moment à un autre (arrivée à l'école, repas mais aussi alternance des activités proposées au cours de la journée, annonce des débuts et fins d'activités). Ces repères permettent à l'enseignant d'« ancrer » pour les enfants les premiers éléments stables d'une chronologie sommaire et de leur proposer un premier travail d'évocation et d'anticipation en s'appuyant sur des événements proches du moment présent. Ils sont représentés dans la classe sous la forme d'un emploi du temps construit avec les enfants qui apprennent à l'utiliser pour se repérer d'abord dans la journée puis dans la semaine.

Introduire les repères sociaux

À partir de la MS, les repères sociaux sont introduits et utilisés quotidiennement par les enfants pour déterminer les jours de la semaine et leurs variations (quel jour étions-nous hier ? combien de jours avant vendredi ?), pour préciser les événements de la vie scolaire (vacances, rencontres avec des intervenants, sorties occasionnelles ou hebdomadaires à la bibliothèque, à la piscine, repères dans un projet à moyen terme...). L'enseignant conduit progressivement les enfants à relier entre eux les différents systèmes de repérage, notamment les moments de la journée et les heures pour objectiver les durées et repères utilisés par l'adulte (dans 5 minutes, dans une heure).

Consolider la notion de chronologie

En MS, l'enseignant propose un travail relevant de la construction de la chronologie portant sur des périodes plus larges, notamment la semaine. Il s'appuie pour ce faire sur des événements vécus, dont le déroulement est perceptible par les enfants et qui peuvent être illustrés et évoqués. Les élevages d'animaux et de plantes, les réalisations d'objets, constituent autant d'exemples de supports pour lesquels des étapes, peuvent être distinguées (par le biais de photographies ou de films courts par exemple), ordonnées, reconstituées, complétées. L'enseignant crée ainsi les conditions pour que les relations temporelles d'antériorité, de succession, de simultanéité, de postériorité puissent être traduites par les formulations verbales correspondantes et réutilisées (avant, après, pendant, bien avant, bien après, en même temps, etc...). La mise en ordre de photos, sous la forme d'une frise orientée de gauche à droite par exemple, traduit et matérialise l'ordre temporel pour l'enfant parce qu'elle rend visibles des rapports de temps au travers de relations d'espace.

En GS, des événements patrimoniaux (la disparition des dinosaures, l'histoire de l'écriture, le patrimoine architectural proche, etc...), les éléments de la vie des parents et des grands-parents en relation avec des objets peuvent être exploités pour mettre en ordre quelques repères communs mais sans souci de prise en compte des durées.

Vers la notion de durée

La notion de durée commence à se mettre en place vers 4 ans de façon subjective. En recourant à des outils et dispositifs qui fournissent une appréciation plus objective, l'enseignant amène les enfants, non pas à mesurer le temps à proprement parler mais à le matérialiser en visualisant son écoulement. Ainsi, les sabliers, manufacturés ou fabriqués (car ils deviennent alors de durée modulables), les enregistrements d'une comptine ou d'une chanson peuvent permettre une première appréhension d'une durée stable donnée ou la comparaison avec une autre (courir le plus de distance possible dans le temps d'un sablier, ranger ou transporter le plus d'objets possible avant la fin d'une chanson, constater qu'un sablier est vide avant un autre ou qu'un événement donné se produit avant la fin de cette durée, fabriquer un sablier de la même durée qu'un autre, reproduire approximativement la durée d'une action ou d'une chanson...)

L'espace

Le temps de l'exploration

L'enseignant crée les conditions d'une accumulation d'expériences assorties de prises de repères sur l'espace en permettant aux enfants de l'explorer, de le parcourir, d'observer les positions d'éléments fixes ou mobiles, les déplacements de leurs pairs, d'anticiper progressivement leurs propres itinéraires au travers de situations langagières. L'enseignant favorise ainsi l'organisation de repères que chacun élabore, par l'action et par le langage, à partir de son propre corps afin d'en construire progressivement une image orientée.

La modélisation de l'espace

L'enseignant conduit les enfants à mieux structurer l'espace, en organisant un aller-retour permanent entre le réel et les différentes formes possibles de son évocation ou de sa représentation. Pour cela, il les amène à prendre en compte les relations qui existent entre les personnes et les objets, les objets entre eux, les personnes entre elles. Il produit lui-même des formes variées de représentation des espaces ou des objets. Il aide les enfants à en créer et à les orienter par rapport au réel considéré. Il les guide aussi dans la compréhension de ces représentations. Dans tous les cas, la production ou la compréhension des représentations s'accompagne du langage de leur auteur, soutenu par celui de l'enseignant qui accueille avec bienveillance toutes les tentatives de représentations ou d'explicitations, quel que soit leur degré d'aboutissement. Les situations proposées, les problèmes à résoudre doivent donner à l'enfant la possibilité de se détacher de son propre point de vue et de prendre conscience de la relativité de sa position.

L'extension de l'espace

L'enseignant fait varier la taille des espaces dans lesquels les enfants vont agir, faire des expériences sur les objets constituant ces espaces, construire, observer, faire évoluer les premières représentations spatiales structurées. Un espace proche et limité, par exemple celui correspondant à une maquette, favorise une perception exhaustive des objets. Situés à l'extérieur de cet espace qu'ils maîtrisent, les enfants peuvent toucher, déplacer des objets qu'ils considèrent et orientent par rapport au repère

stabilisé de la position de leur propre corps. L'enseignant propose également des actions dans des espaces plus vastes ou moins connus, soumet aux enfants des problèmes à résoudre afin qu'ils changent de point de vue. La conquête de l'élargissement des milieux va de pair avec celle des moyens de représentations (maquettes, plans, etc.) dont la fonctionnalité doit être toujours présente, c'est à dire ancrée sur un réel et destinée à servir à agir dans ou sur ce réel. L'enseignant accompagne l'élaboration de projets de déplacements, d'itinéraires à transmettre à d'autres enfants afin que les uns et les autres apprennent à coordonner des informations partielles à partir d'indices prélevés dans le réel ou sur différentes formes de représentations de l'espace. La représentation des relations spatiales reste difficile tout au long de l'école maternelle car elle nécessite pour l'enfant d'accepter la contrainte de l'orientation de l'espace graphique. La maquette constitue une étape importante pour articuler les différentes représentations et organiser des correspondances entre un espace vécu et un espace représenté.

Découvrir différents milieux

L'enseignant conduit les enfants de la découverte et l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à celles d'espaces moins familiers (campagne, ville, mer, montagne...). L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts, chantiers...) relève du même cheminement. Pour les plus grands, une première approche du paysage comme milieu marqué par l'activité humaine devient possible. Ces situations favorisent un questionnement sur le monde et sont autant d'occasions de recherche d'informations, grâce à la médiation du maître, dans des documents photographiques imprimés ou numérisés, dans des documentaires, sur des sites internet. Cette exploration des milieux peut être l'occasion d'une initiation concrète à une attitude responsable (respect des lieux, de la vie, connaissance de l'impact de certains comportements sur l'environnement...).

À partir des expériences des enfants et des occasions qu'il provoque, l'enseignant favorise également une première découverte de pays et de cultures pour donner des repères aux enfants et les ouvrir à la diversité du monde. Cette découverte peut se faire en lien avec une première sensibilisation à la pluralité des langues.

4. Attendus de fin de cycle

Le temps

- Situer des événements vécus par le groupe les uns par rapport aux autres et portant sur la journée, la semaine, le mois.
- Reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes, utiliser les repères relatifs aux rythmes de la journée, de la semaine, de l'année.
- Anticiper, planifier une réalisation en identifiant les étapes nécessaires et en imaginant leur succession ou leur simultanéité.
- Concevoir et ordonner un déroulement à partir de suites de photographies.
- Évaluer approximativement la durée d'un événement en le comparant à d'autres.

- Narrer des événements réels ou fictifs à l'oral ou en dictée à l'adulte en utilisant des marqueurs temporels.
- Comprendre la situation temporelle des événements dans un récit et leur situation relative (antériorité, postériorité, simultanéité).

L'espace

- Situer des objets par rapport à soi, entre eux ; les orienter par rapport à des objets repères.
- Se situer par rapport à d'autres, à des objets repères.
- Se situer ou situer des objets à partir d'images, de photos, d'un film court en identifiant les relations entre images (prises de vues, cadrage) et repères de l'environnement.
- Représenter en volume un espace vécu à partir des photos d'objets ou de l'environnement (sans tenir compte de l'échelle prise en charge par l'enseignant).
- Réaliser un trajet, un parcours à partir de sa représentation.
- Décrire un itinéraire réalisé ou projeté, la position d'un objet, en utilisant des marqueurs spatiaux.
- Élaborer des premiers essais de représentation plane, communicables (construction d'un code commun).
- Orienter et utiliser la surface de la feuille à bon escient.
- Commencer à identifier différents milieux.

Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière

1. Définition générale

À leur entrée à l'école maternelle, les enfants ont déjà construit des sortes de théories, étonnantes pour les adultes, et qui leur permettent de prendre des repères dans leur vie quotidienne. Pour les aider à organiser et comprendre le monde d'aujourd'hui, l'école maternelle leur permet, guidés par les enseignants, d'explorer de multiples situations adaptées à leur âge.

Les démarches engagées sont constitutives de ce domaine. À partir de familiarisations avec des objets ou des phénomènes partagés dans le cadre de la classe, les enfants sont conduits vers un questionnement qui s'ouvre et s'affine au fur et à mesure qu'ils agissent, essaient, constatent, formulent, représentent, réessaient. Il s'agit ici pour l'enseignant d'aider les enfants à construire, trouver, comprendre des principes ou des généralités à travers les cas particuliers des manipulations et des expériences. La diversité des propositions des enfants, l'apport de documents et d'informations extérieures, aboutissent à la construction de notions, portées à la conscience des enfants par le langage de l'enseignant.

Les champs d'investigation de ce domaine sont au nombre de 3, et se recoupent parfois : le vivant, les objets, la matière.

2. Objectifs visés pour les élèves et éléments de progressivité

L'objectif visé est double. Il s'agit, d'une part, de donner aux enfants l'habitude de regarder différemment ce qui leur paraissait auparavant familier en devenant curieux, en s'interrogeant, en faisant des hypothèses, en comparant et contrastant. Il s'agit aussi de leur donner des clés pour résoudre des problèmes, d'apporter des réponses à leurs questions, c'est-à-dire d'ouvrir pour eux des champs d'apprentissages dont la construction se poursuivra tout au long de leur scolarité.

L'école maternelle vise la construction d'attitudes et de connaissances ; elle pose ainsi les jalons d'une démarche qui est déjà d'ordre scientifique et technique.

2.1 Le vivant

Entre 3 et 4 ans, les enfants différencient ce qui leur semble être animé de ce qui est inanimé d'après le mouvement, les parties du corps, les états mentaux, les actions. Ils considèrent les animés comme des êtres vivants et pour eux, n'est pas vivant ce qui est mort, inactif ou absent. À l'école maternelle, les enfants commencent à construire des catégories relevant de critères rationnels.

En confiant aux enfants les soins donnés aux animaux (dans le respect des textes en vigueur), l'enseignant les amène à se poser des questions sur certaines caractéristiques du vivant : un animal naît, a des besoins, se déplace, grandit, se reproduit, meurt. Par ailleurs, progressivement, par le biais de l'observation et des soins donnés aux végétaux, l'enseignant leur permet d'élargir la catégorie des êtres vivants : ces végétaux nécessitent en effet aussi des soins particuliers.

Ils complètent leurs connaissances du monde du vivant, notamment lorsqu'ils identifient, nomment ou regroupent des animaux en fonction de leurs caractéristiques (poils, plumes, écailles), de leurs modes de déplacements (marche, reptation, vol, nage...), de leurs milieux de vie, etc.

À travers les activités physiques vécues à l'école, les enfants apprennent à mieux connaître et maîtriser leur corps. Ils comprennent qu'il leur appartient, qu'ils doivent en prendre soin pour se maintenir en forme et favoriser leur bien-être. Ils apprennent à identifier, désigner et nommer les différentes parties du corps. Ils sont également sensibilisés aux dimensions affectives et biologiques de la vie humaine et à l'importance de prendre soin de son corps dans toutes ses dimensions. Cette éducation à la santé vise l'acquisition de savoirs et de savoir-faire relatifs à une hygiène de vie saine. Elle intègre une première approche des questions nutritionnelles qui peut être liée à une éducation au goût.

Les enfants enrichissent et développent leurs aptitudes sensorielles, s'en servent pour distinguer des réalités différentes : caractéristiques olfactives, gustatives, tactiles, auditives et visuelles. Chez les plus grands, il s'agit de comparer, classer ou ordonner ces réalités, les décrire grâce au langage, les catégoriser.

Enfin, les questions de la protection du vivant et de son environnement sont abordées dans le cadre d'une connaissance de différents milieux, par une initiation concrète à une attitude responsable.

2.2 Les objets

L'utilisation d'instruments et d'objets

L'utilisation d'instruments, d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages. De la PS à la GS, les enfants apprennent notamment à coller, enfiler, assembler, actionner, boutonner, découper, équilibrer, tenir un outil scripteur, plier, utiliser un gabarit, manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique...

Toutes ces actions se complexifient tout au long du cycle. Par exemple, pour apprendre à découper, les enfants apprennent d'abord à le faire sans autre consigne, puis à l'effectuer sur une ligne droite et enfin à découper en suivant n'importe quelle forme. Il s'agit de savoir-faire indispensables et sollicités tout au long de la scolarité.

Pour atteindre l'objectif qui leur est fixé, ils doivent intégrer progressivement la chronologie des tâches requises (ultérieurement le mode d'emploi) et apprendre à ordonner une série d'actions.

Ces utilisations multiples d'instruments et d'objets sont l'occasion d'appréhender des phénomènes physiques, notamment en agissant avec des ressorts, des aimants, des poulies, des engrenages, des plans inclinés.... Les enfants ont besoin d'agir de nombreuses fois pour constater des régularités qui sont les manifestations des phénomènes physiques tels que la gravité ou l'attraction entre deux pôles aimantés, l'observation des effets de la lumière (jeux de lumière et d'ombres, de miroirs), l'utilisation d'instruments d'optique simples (loupes...).

Tout au long du cycle, les enfants prennent conscience des risques liés à l'usage des objets, notamment dans le cadre de la prévention des accidents domestiques.

Les usages des outils numériques

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont en contact avec les nouvelles technologies. Le rôle de l'école est de leur donner des repères pour en comprendre l'utilité et commencer à les utiliser (tablette numérique, ordinateur, appareil photo numérique...). Des recherches ciblées, via le réseau internet, sont effectuées et commentées par l'enseignant.

L'enseignant évoque avec les enfants une idée d'un monde en réseau qui peut permettre de parler à d'autres personnes à distance, et même à très grande distance.

Les regroupements d'objets

Très tôt les enfants regroupent les objets, soit en fonction de leur aspect, soit en fonction de leur utilisation familière ou de leurs effets. À l'école, ils sont incités à « mettre ensemble ce qui va ensemble » pour comprendre que tout objet peut appartenir à plusieurs catégories et que certains objets ne peuvent pas appartenir à celles-ci.

Ils commencent par rassembler des objets sans autre précision dans la consigne. Commentés et problématisés, ces regroupements sont ensuite complexifiés par l'enseignant de manière progressive. Ainsi, il leur demande des tris sur critère perceptif (couleur et forme avec association et dissociation), ou thématique (moyens de transport, vêtements, etc.), ou fonctionnel (tout ce qui est présent le jour d'un anniversaire par exemple). Avec les plus grands, les critères sont croisés. Les élèves sont amenés à stabiliser leurs connaissances en s'exerçant au classement en fonction des catégories qui ont été définies au préalable.

En proposant des activités de catégorisation, l'école maternelle exerce la flexibilité intellectuelle de l'enfant et guide ainsi ses premiers pas vers l'abstraction.

La construction d'objets

Les actions sur les instruments permettent aussi d'acquérir des savoir-faire dont les enfants ont besoin dans leurs projets technologiques. Les montages et démontages dans le cadre des jeux de construction et de la réalisation de maquettes contribuent à une première découverte du monde technique. La fabrication d'objets doit également avoir une place essentielle. Les séquences préparées par l'enseignant permettent d'articuler projet de réalisation (par exemple, construire un objet roulant), choix des outils et matériaux adaptés au projet et actions techniques spécifiques. Ces projets nécessitent une mise en œuvre sur la durée. Une fois réalisés, les objets sont exposés, photographiés, commentés, essayés pour déterminer s'ils répondent à l'objectif initial, démontés, remontés.

2.3 La matière

Une première appréhension du concept de matière est favorisée par l'action directe sur les matériaux dès la section des Petits. Les enfants découvrent et s'exercent régulièrement à des actions variées (transvaser, malaxer, mélanger, transporter, modeler, tailler, couper, morceler, assembler, transformer). Tout au long du cycle, ils appréhendent les effets de leurs actions et ils utilisent quelques matières ou matériaux naturels (l'eau, le bois, la terre, le sable, l'air...) ou fabriqués par l'homme (le papier, le carton, la semoule, le tissu...).

Les actions qui conduisent à des mélanges, des dissolutions, des transformations mécaniques ou sous l'effet de la chaleur (changements d'états de l'eau) permettent progressivement d'approcher les propriétés de ces matières et matériaux. Elles sont l'occasion de discussions entre élèves et avec l'enseignant pour classer, désigner et définir leurs qualités.

3. Conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir

3.1 Des situations qui questionnent les évidences premières

Par les dispositifs qu'il met en œuvre, l'enseignant amène l'enfant à s'étonner et à s'interroger, à identifier et à nommer ce qu'il observe. Il propose aussi souvent que possible des situations (Document d'accompagnement : banque de situations) qui visent à perturber et faire évoluer ce que les enfants pensent savoir du monde qui les entoure : il les amène à questionner les évidences premières, il met les enfants en situation de résoudre des problèmes. C'est de cette manière que l'enfant pourra adopter une posture de chercheur, caractéristique de la démarche scientifique, en lien avec son âge.

L'enseignant met en œuvre des dispositifs différents (travail individuel, en petit groupe, en grand groupe) qui favorisent les interactions, le cheminement de la pensée de chacun de manière à leur permettre de dépasser les obstacles que sont leurs représentations initiales.

3.2. Des connaissances qui s'organisent grâce au langage

La démarche d'enseignement qui privilégie l'action, l'observation, la problématisation aboutit à la construction et à l'organisation de premières connaissances qui doivent permettre aux élèves de progresser dans leur compréhension du monde.

Tout au long du cycle, l'enseignant nomme avec précision les objets et leurs qualités, les actions et leurs caractéristiques. Il est attentif au vocabulaire, en réception chez les enfants (comprendre, réagir à une consigne, indiquer du geste, etc.) et en production (dénomination). Il incite les élèves à verbaliser, à prévoir des résultats, à raconter leurs expériences, à l'écouter et écouter leurs pairs lorsqu'ils les commentent et à dialoguer avec eux à leur propos. Il sollicite les enfants pour dessiner ce qu'ils ont observé, afin de développer leur attention aux détails mais aussi, en fin de cycle, pour commencer à rendre compte d'environnements connus (schémas, maquettes). Il apporte enfin des réponses à leurs questions en lisant ou en commentant la documentation nécessaire qu'il met à la portée des élèves.

Afin d'engager tous les enfants dans les apprentissages visés, l'enseignant leur annonce ce qu'ils vont apprendre et échange avec eux sur ce qu'ils ont appris : c'est la condition pour que des connaissances se construisent réellement.

3.3 Des apprentissages pensés dans le temps du cycle

L'enseignant donne aux enfants le temps des découvertes, de la réflexion, des confrontations avec les autres, des essais et re-essais. Il se donne lui-même le temps d'observer les élèves au cours de leurs explorations pour recueillir des observations, des propositions, comprendre ce qui peut faire obstacle et valoriser les trouvailles sur lesquelles il s'appuie pour construire son enseignement.

Dans l'école et son environnement, l'enseignant organise des moments spécifiques, investit des espaces dans ou hors la classe, dans le cadre d'un parcours d'apprentissages pensé en équipe tout au long du cycle. Sur tout le cycle, les espaces de la classe sont aménagés pour favoriser l'observation, la manipulation directe et les échanges entre pairs.

3.4 Les modalités de représentation

Dans ce domaine d'apprentissages comme dans tous les autres, l'école maternelle enrichit la palette des modalités de représentations du monde. Ces représentations du réel se construisent par le langage oral, le langage écrit, les codes analogiques et conventionnels.

Le dessin

Les premières tentatives des jeunes enfants de représentation par le dessin doivent être valorisées par l'enseignant, en particulier les dessins – stéréotypes (bonhomme, maison, soleil, etc.) qui leur permet un tout premier partage de représentations du réel. Progressivement, l'enseignant met en regard les productions des enfants avec d'une part, d'autres représentations du réel (photos, vidéos, films documentaires), d'autre part des représentations fictionnelles (dans les albums de littérature de jeunesse, dans les films animés pour enfants). C'est un premier pas pour distinguer le monde réel du monde fictif. Les plus grands sont incités à faire des dessins d'observation, avec des retours langagiers, des commentaires et des reprises de brouillons. C'est de cette manière qu'ils vont poursuivre leur

conquête de la représentation du monde et en particulier commencer à différencier un dessin de fiction et un dessin du réel.

Les comptes rendus d'expériences

À partir de la GS, l'enregistrement oral des observations ou leur écriture avec dictée à l'adulte, le recours à des ouvrages documentaires, donnent les moyens de mémoriser des connaissances, de structurer les relations spatiales et temporelles, de rendre compte de liens de corrélation ou de causalité. Toutes ces observations sont le support de discussions, de tentatives de représentations par la photographie, le croquis, le schéma, représentations qui deviennent elles-mêmes de nouveaux objets de discussion. C'est au cours de ces échanges entre les enfants et avec l'adulte que se construit une mise en ordre des premières connaissances du monde.

4. Attendus de fin de cycle

4.1 Le vivant

- Commencer à identifier ce qui est vivant.
- Connaître les besoins essentiels de quelques animaux et végétaux.
- Regrouper des représentations d'animaux selon des caractéristiques communes et les nommer.
- Situer et nommer les différentes parties du corps humain.
- Connaître et mettre en œuvre quelques règles d'hygiène corporelle et d'une vie saine.

4.2 Les objets

- Regrouper des objets par catégories en définissant des critères.
- Classer des objets en fonction de catégories imposées ou connues.
- Choisir et utiliser des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...).
- Réaliser des jeux de construction ; construire des maquettes simples.
- Utiliser des procédés empiriques pour faire fonctionner des mécanismes simples.
- Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur.
- Prendre en compte les risques de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques).

4.3 La matière

- Manipuler, désigner, reconnaître, classer des matériaux.
- Connaître quelques propriétés des éléments (eau, air).