PROGRAMME
D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT
MATERNEL



CECP
CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET DES PROVINCES

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT

Programme réalisé par
le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
& Wallonie-Bruxelles Enseignement

PROGRAMMES

AVANT-PROPOS

Les nouveaux référentiels du tronc commun ont l'ambition de doter les élèves « *d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux* ». Ils entendent répondre à la complexification croissante de notre société.

Deux défis découlent de cette ambition.

- Assurer aux élèves un haut degré de maitrise des contenus et des attendus des cinq domaines spécifiques et des trois domaines transversaux des référentiels.
- Dans cette optique, accorder une attention particulière aux élèves qui rencontrent des difficultés, en vue de réduire les écarts de résultat.

Il s'agit d'amener tous les élèves à construire des stratégies cognitives et à en développer un large panel parmi lequel ils/elles pourront sélectionner les plus pertinentes face à des situations variées.

Il s'agit également de les amener à comprendre la nécessité, le sens et l'utilité des savoirs construits à l'école.

Ambition, sens et réflexivité sont donc les balises guidant les différents choix didactiques et pédagogiques effectués dans les programmes.

Les référentiels du tronc commun délimitent clairement les contenus en termes de savoirs, savoir-faire et compétences, ainsi que les attendus par année. Ils répondent à la question : que dois-je enseigner ? Ils ne traitent pas de la manière de mettre en œuvre ces éléments, c'est-à-dire la question : comment dois-je l'enseigner ?

Les nouveaux référentiels et les nouveaux programmes visent à mieux répondre aux préoccupations des enseignant(e)s. Leur appropriation et leur application impliquent un travail conséquent de questionnement et de déplacement de nos pratiques pédagogiques et didactiques.

Le présent programme fournit un cadre et des balises structurants tant pour les activités d'enseignement que pour soutenir les pratiques réflexives. Il est conçu pour permettre plusieurs chemins d'appropriation, afin d'être accessible au plus grand nombre. Il développe des outils pratiques de mise en œuvre quotidienne des référentiels.

Il est le fruit d'une collaboration entre le CECP et WBE et exprime ainsi une vision partagée de l'enseignement officiel.

L'école officielle est une école de service public qui éduque, instruit et forme, pas à pas, les citoyens de demain. Elle dote les élèves de savoirs, de savoir-faire et de compétences qui doivent leur permettre de s'épanouir personnellement, intellectuellement, culturellement et socialement. Elle leur apprend à poser un regard critique et réflexif sur la société complexe qui les entoure.

PROGRAMMES

SOMMAIRE

Introduction programmes 7

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX **15**

LES DIFFÉRENTES AUTONOMIES **27**

PARTIE DISCIPLINAIRE **39**

Français 41
- Clé de lecture 43
- Repères méthodologiques disciplinaires 45
- Séquences d'apprentissage 55

Éducation culturelle et artistique 147
- Clé de lecture 149
- Repères méthodologiques disciplinaires 151
- Séquences d'apprentissage 155

Éveil aux langues 197
- Clé de lecture 199
- Repères méthodologiques disciplinaires 201
- Séquences d'apprentissage 207

Formation mathématique 225
- Clé de lecture 227
- Repères méthodologiques disciplinaires 229
- Séquences d'apprentissage 239

Formation scientifique 329
- Clé de lecture 331
- Repères méthodologiques disciplinaires 333
- Séquences d'apprentissage 341

Formation manuelle et technique 381
- Clé de lecture 383
- Repères méthodologiques disciplinaires 385
- Séquences d'apprentissage 391

Formation humaine et sociale 415
- Clé de lecture 417
- Repères méthodologiques disciplinaires 419
- Séquences d'apprentissage 425

Éducation à la philosophie et à la citoyenneté 459
- Clé de lecture 461
- Repères méthodologiques disciplinaires 463
- Séquences d'apprentissage 473

Psychomotricité 489
- Clé de lecture 491
- Repères méthodologiques disciplinaires 493
- Séquences d'apprentissage 499

Tableau de ressources 533

PARTIE RÉFÉRENTIEL 535
Présentation générale des référentiels du tronc commun 538
Avant-propos référentiel 551
1. Introduction 552

2. Objectifs pour les années concernées 554

3. Apprendre à l'école maternelle 559
3.1. Domaines d'apprentissage 559
3.2. Langue de scolarisation 560
3.3. Évaluation des apprentissages 561
3.4. Soutien aux capacités d'apprentissage 562

4. Contenus et attendus par domaine d'apprentissage du tronc commun 563

4.1. Français, Arts et Culture - Domaine 1 563
4.1.1. Français 563
4.1.2. Éducation culturelle et artistique 574

4.2. Langues modernes - Domaine 2 585
Éveil aux langues 585

4.3. Premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde 586
Mathématiques, Sciences et Techniques - Domaine 3 586
4.3.1. Formation mathématique 586
4.3.2. Formation scientifique 599
4.3.3. Formation manuelle et technique 611

Sciences humaines et Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale - Domaine 4 614
4.3.4. Formation humaine et sociale 614
4.3.5. Éducation à la philosophie et à la citoyenneté 619

4.4. Éducation physique, Bien-être et Santé - Domaine 5 623
Psychomotricité 623

5. Visées transversales - Domaines 6 et 7 629
Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre
Apprendre à apprendre et Poser des choix 629

6. Croisements des contenus et attendus 641

Éveil aux langues 649
Avant-propos 650
Introduction 651
Généralités 653
Questions les plus fréquentes 656
Interactions, croisements, visées transversales 660
L'éveil aux langues et le portfolio 665
Balises de progression 666
Pistes didactiques 670
Ressources 672

PROGRAMMES

INTRODUCTION

Le référentiel de compétences initiales établit de manière précise les contenus des apprentissages auxquels se consacrent les trois années du maternel. Il renforce certaines disciplines et en introduit de nouvelles : **l'éducation culturelle et artistique** (ECA), **la formation manuelle et technique** (FMT) et l'**éducation à la philosophie et à la citoyenneté** (EPC)*. L'enjeu des programmes qui en découlent est donc de présenter aux enseignant(e)s, des outils clairs et pratiques afin de les aider concrètement lors de la construction et de la mise en œuvre de leurs séquences d'apprentissages. Au-delà de cet aspect pratique, les programmes doivent également traduire et incarner les valeurs d'efficience et d'équité portées par la fédération de pouvoirs organisateurs CECP et le pouvoir organisateur WBE. Ces deux préoccupations sont donc au cœur de ce programme.

Poursuivant un objectif de continuité et d'homogénéité, tous les programmes se structurent de manière identique et proposent trois niveaux de lecture :

- un niveau pédagogique reprenant sept repères méthodologiques, transversaux à toutes les disciplines et à tous les niveaux d'étude ;
- un niveau didactique reprenant les stratégies de mise en œuvre des contenus disciplinaires visés ;
- un niveau plus pratique traduisant ces deux premiers niveaux en termes de fiches didactiques concrètes.

Celles-ci se déclinent en :

- séquences d'activité, ponctuelles et ciblées sur des contenus définis pour l'année concernée (séquences M1-M2, séquences M3) ;
- activités récurrentes, à mettre en place de façon rituelle, tout au long de l'année de la M1 à la M2 ou de la M1 à la M3 ;
- activités en continuité, à inscrire dans une logique de progression, de la M1 à la M3.

Ces trois niveaux répondent à des intentions complémentaires. Ils sont, dès lors, interdépendants.

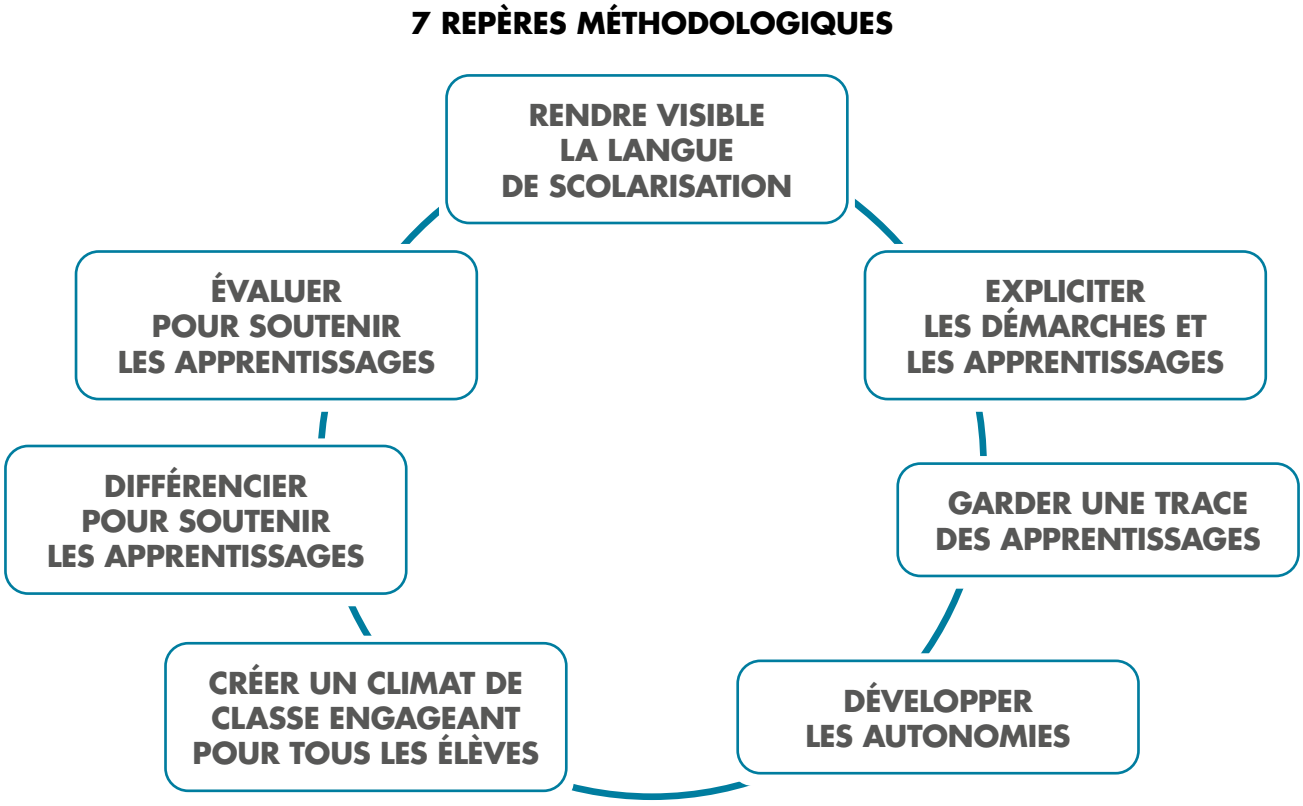
Le présent programme est rédigé en écriture non-inclusive afin d'assurer un meilleur confort de lecture. Dès lors, il convient de considérer les formes personnelles masculines comme ayant **valeur de neutre**.

* En complément du Référentiel des compétences initiales, des balises pour l'éveil aux langues ont également été identifiées au sein d'un document complémentaire.

PREMIÈRE PARTIE

SEPT REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Les valeurs d'efficience et d'équité, présentées dans l'avant-propos de ce programme, s'incarnent dans des choix pédagogiques. Sept axes transversaux, visant à traduire ces valeurs, sont donc développés. Il s'agit de décrire ces balises pédagogiques, en regard avec les pratiques de classe, à travers les repères méthodologiques suivants.



Cette partie vise à définir les repères méthodologiques. La manière dont ceux-ci peuvent prendre forme dans les pratiques de classe est développée dans les fiches didactiques.

DEUXIÈME PARTIE

LES CLÉS DE LECTURE

Chaque référentiel est introduit par une explicitation des contenus d'apprentissage et des attendus. L'objectif des clés de lecture du programme est d'offrir une vue d'ensemble synthétique des grands enjeux disciplinaires de la M1 à la M3. Ainsi, il ne s'agit pas de se substituer à l'explicitation des référentiels, mais d'offrir un rappel synthétique et visuel.

LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES DISCIPLINAIRES

Chaque discipline – français ; éducation culturelle et artistique ; éveil aux langues ; formation mathématique ; formation scientifique ; formation manuelle et technique ; formation humaine et sociale ; éducation à la philosophie et à la citoyenneté et la psychomotricité – est balisée par une note disciplinaire. Il ne s'agit plus de repères pédagogiques transversaux, mais de repères didactiques directement liés à la spécificité des savoirs en jeu dans ces différentes disciplines au niveau de l'enseignement maternel.

Les questions principales auxquelles désirent répondre ces notes sont les suivantes : quels sont les points d'attention disciplinaires qui doivent guider le développement de mes séquences ? Quels sont les points d'attention primordiaux à garder à l'esprit dans telle ou telle discipline ? Quels éléments propres à la discipline doivent structurer l'élaboration de mes séquences ? Ces repères méthodologiques disciplinaires développent une vision d'ensemble de ces points d'attention.

Enfin, ces repères méthodologiques disciplinaires ciblent des pistes permettant de traduire les intentions pédagogiques des repères méthodologiques généraux et de l'interdisciplinarité au regard de la discipline concernée.

LES FICHES DIDACTIQUES

À un troisième niveau, plus concret, le programme propose également, discipline par discipline, des développements de trois types de fiches : les séquences d'activités, les activités récurrentes et les activités en continuité. Les séquences d'activités sont découpées de manière à faire apparaitre les « moments clés » de l'apprentissage sous forme d'étapes essentielles. Les activités récurrentes et les activités en continuité présentent, quant à elles, des dispositifs à installer sur le long terme.

Chaque fiche est rédigée afin que l'enseignant(e) en perçoive l'objectif, mais puisse également adapter le développement de celles-ci à la réalité de sa classe. Les pistes de supports et de modalités pédagogiques se veulent donc flexibles. En ce sens, les fiches proposées ne s'inscrivent pas dans une méthodologie d'enseignement particulière telle que la pédagogie de projet par exemple. Au contraire, le développement des fiches vise à pouvoir être transposé dans des contextes méthodologiques divers.

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ET DISCIPLINAIRES DANS LES FICHES DIDACTIQUES

Tous les contenus et attendus des référentiels ne font pas l'objet de fiches didactiques. L'objectif est de montrer comment certains contenus et attendus du référentiel peuvent s'articuler avec les repères méthodologiques généraux et les balises présentes dans les repères méthodologiques disciplinaires. Un second objectif est de soutenir la professionnalisation des enseignant(e)s, leur permettant de s'approprier et de réinvestir ces méthodologies dans les contenus et attendus non illustrés dans le programme.

Chacune de ces fiches est donc jalonnée de différents points d'attention : des focus explicatifs plus disciplinaires soulignant des gestes professionnels spécifiques[1], mais également des points d'attention plus pédagogiques liés aux sept repères méthodologiques. L'objectif de ces points d'attention – qu'ils soient pédagogiques ou didactiques – est donc d'exemplifier et d'expliciter les éléments abordés dans les repères méthodologiques généraux et dans les repères méthodologiques disciplinaires.

Une partie de ces points d'attention porte sur la rencontre – parfois manquée – entre culture de l'élève et culture scolaire. Deux axes de réflexion principaux guident le développement des séquences à ce sujet : celui de la prise de conscience de certains mécanismes différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés au regard des attendus scolaires souvent implicites et celui d'une explicitation nuancée et argumentée à différents moments clés des développements proposés.

VISÉES TRANSVERSALES DANS LES FICHES DIDACTIQUES

Une attention particulière a été portée aux visées 6 et 7 du tronc commun afin qu'à travers des choix pédagogiques et méthodologiques, elles se trouvent intégrées dans les fiches didactiques. En amont, elles se trouvent d'ailleurs incluses dans les valeurs d'efficience et d'équité précitées.

La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre	• Se connaitre et s'ouvrir aux autres • Apprendre à apprendre • Développer une pensée critique et complexe • Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre • Découvrir le monde extérieur et le monde du travail
Apprendre à apprendre et poser des choix	

Ces visées transversales trouvent écho dans la construction d'une posture d'élève réflexif, critique et engagé.

Ainsi, une attention particulière a été portée à la construction des savoirs, savoir-faire et compétences sur base des représentations initiales des élèves. Interroger, questionner, remettre en question, faire évoluer ses propres représentations sont au centre des pratiques préconisées. En d'autres mots, l'investigation et la problématisation sont des propositions récurrentes dans les choix didactiques et pédagogiques posés.

1 Ces gestes professionnels se retrouvent dans les programmes de l'enseignement primaire sous forme de points d'attention liés notamment à la différenciation et l'explicitation.

CROISEMENTS « HORIZONTAUX » ET « VERTICAUX » DANS LE PROGRAMME

Outre les liens avec les balises de la didactique disciplinaire et les repères méthodologiques transversaux, une volonté de mise en lien « horizontale » et « verticale » a également accompagné la rédaction de ces fiches didactiques. Les liens « horizontaux » sont à entendre comme les liens entre les différentes disciplines. Ainsi, plusieurs fiches didactiques mentionnent les liens existants avec une ou plusieurs autres séquences dans d'autres disciplines du même niveau scolaire. Les liens « verticaux » traduisent quant à eux la volonté d'approche spiralaire développée dans les référentiels. Ainsi, certaines fiches didactiques développent des contenus et attendus en continuité par rapport aux années scolaires précédentes et suivantes. L'objectif est alors de montrer comment un contenu peut évoluer, se densifier et se complexifier dans une continuité spiralaire entre les différents niveaux d'enseignement.

PICTOGRAMMES UTILISÉS DANS LES SÉQUENCES



BALISE



POINT D'ATTENTION



ATTENDUS



MISE EN CONTEXTE



CONSIGNE



GESTES PROFESSIONNELS



ÉVALUER



LIEN



TRACE

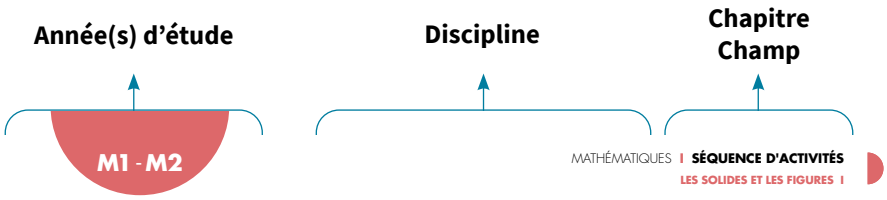


FRANÇAIS LANGUE DE SCOLARISATION



DIFFÉRENCIER

STRUCTURE VISUELLE DES FICHES DIDACTIQUES



Titre de la séquence

Se familiariser avec l'espace environnant et y prendre des repères

Contenus et attendus visés

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendus
	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer	
SF1	• Le vocabulaire spatial : - de position ; - de déplacement.	• S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour décrire une position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de ; - pour décrire un déplacement : avancer, reculer, monter, descendre.

	Contenu I Savoir-faire	Attendus
	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer	
SF3	• Se déplacer et placer un objet dans un espace vécu selon une consigne orale simple.	• Se déplacer / placer un objet en respectant le vocabulaire de la consigne donnée par l'enseignant.

Visées transversales en lien

Repères méthodologiques généraux
Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 19
Développer les autonomies. || p. 22

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux
Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 19
Garder une trace des apprentissages. || p. 21

→ **Renvoi vers un ou des points méthodologiques ou théoriques illustrés dans cette fiche (issu des repères méthodologiques généraux).**

LIENS

AU SEIN DE LA MÊME DISCIPLINE

ECA18-M1-M2 Reproduire un son fort, un son faible à l'aide : - de sa voix ; - d'un instrument de musique ou d'un objet sonore.

ECA54-M3 Produire des sons forts, des sons faibles à l'aide : - de sa voix ; - d'un instrument de musique ou d'un objet sonore.

→ **Autres attendus de la discipline en lien avec les contenus et attendus explicitement développés dans la fiche didactique.**

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éveil aux langues

SF2 Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations).

En français

EP25-M3 Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines.

En éducation physique, bien-être et santé

EPS7 M1-M2 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper :
- soit librement ;
- soit dictés par l'adulte.

EPS28 -M3 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper.

→ **Attendus d'autres disciplines en lien avec les contenus et attendus explicitement développés dans la fiche didactique.**

LES TROIS TYPES DE FICHES

Séquence d'activités

M1 - M2

SCIENCES I **SÉQUENCE D'ACTIVITÉS**
FORMATION SCIENTIFIQUE I

ACTIVITÉ N° 1
DÉCOUVRIR LES MATIÈRES PAR LES SENS

Point d'attention || Les élèves vont utiliser des perceptions sensorielles pour apprendre à mieux regarder et toucher les matières mises à leur disposition.
Aborder le sens du toucher ne peut s'envisager sans évoquer le rôle des mains. Le lien entre la main et le toucher n'est pas si spontané pour un jeune enfant. Il importe donc de le rendre explicite.

- **Poser aux élèves la question suivante : « À quoi servent nos mains ? »**. Encourager chacun à formuler des propositions. Mettre en exergue le fait que les mains servent aussi à toucher et que grâce à elles, on peut déjà reconnaitre certaines choses, sans les voir.
- **Proposer un jeu de toucher, les yeux bandés ou fermés pour expérimenter le « pouvoir » des mains**. Inviter les élèves à mettre des mots sur leurs sensations et les aider si nécessaire : « c'est piquant, c'est doux, c'est lisse… Qu'est-ce que cela peut-il bien être ? ».
- **Mettre en évidence que l'on peut toucher des matières avec d'autres parties du corps et laisser les élèves émettre des hypothèses à ce niveau**. Recueillir à nouveau les idées émises avant de leur laisser un temps pour expérimenter et comparer les sensations ressenties.

Activités récurrentes

M1 - M3

FRANÇAIS I **ACTIVITÉS RÉCURRENTES**
ÉCOUTER I PARLER

1. MÉMORISER ET ÉVOQUER PAR LE BIAIS DES SENS ET DE L'EXPÉRIENCE RÉELLE

- **Expliciter aux élèves les enjeux d'apprentissages : mettre des mots sur les découvertes sensorielles, apprendre de nouveaux mots.**

Point d'attention || Accompagner les découvertes sensorielles des mots qui conviennent : des noms (pierre, feuille, châtaigne…) ; des adjectifs (c'est rugueux, piquant, froid, mou, salé, sucré…) ; des verbes (ça gratte, ça pique, ça chatouille…).
Ce type d'activités peut s'échelonner durant toute l'année scolaire, en découvrant des éléments naturels propres à chaque saison, en goûtant/sentant/cuisinant des fruits et des légumes de saison.

EN PARTANT DE SORTIES OU D'ACTIVITÉS SENSORIELLES MENÉES EN CLASSE

- **Permettre aux élèves de rentrer en contact avec les éléments par le biais de leurs sens :** les laisser regarder, toucher, éventuellement gouter : découvrir l'arbre par les sens en touchant l'écorce et en exprimant son ressenti, par exemple.
- **Amener chaque élève à évoquer l'objet en l'absence de celui-ci :** « Chacun d'entre vous a vu des arbres tout à l'heure. Fermez les yeux et pensez à un arbre. Comment est-il dans ta tête ? Comment c'est venu dans ta tête ? Qu'y a-t-il dans ta tête ? Vois-tu quelque chose ? Entends-tu ou ressens-tu quelque chose ? ».

Activités en continuité

M1 - M3

MATHÉMATIQUES I **ACTIVITÉS EN CONTINUITÉ**
LES SOLIDES ET LES FIGURES I

PHASE 1
FAIRE VIVRE LES NOTIONS TOPOLOGIQUES EN SITUATION PSYCHOMOTRICE

Les propriétés topologiques suivantes sont mises en exergue :

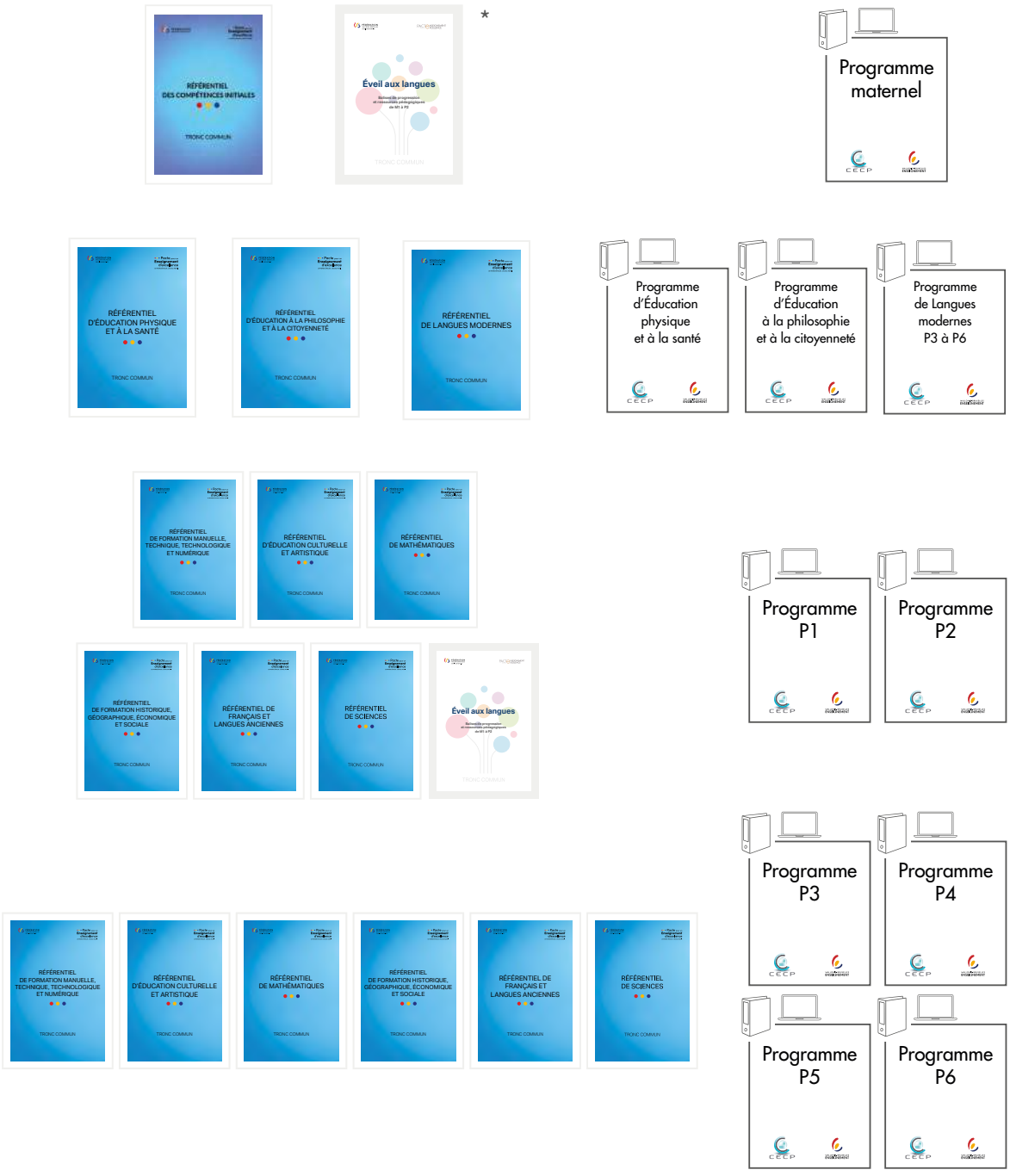
- le voisinage : percevoir la proximité d'éléments dans un même champ visuel ;
- la séparation : distinguer les éléments voisins qui se confondent et s'interpénètrent ;
- l'ordre entre les éléments : percevoir ce qui vient avant, après… ;
- l'entourage : percevoir un élément entre deux autres, par exemple ;
- la continuité et la discontinuité : formes ouvertes ou fermées, par exemple.

S'ORIENTER LIBREMENT DANS L'ESPACE OU EN SUIVANT DES CONSIGNES

- **Proposer aux élèves des jeux psychomoteurs leur permettant de se déplacer dans l'espace et d'en prendre possession.**

TROISIÈME PARTIE

I DES RÉFÉRENTIELS AUX PROGRAMMES



Les référentiels déterminent le « quoi » et le « quand » enseigner. La dernière partie de chaque programme sera constituée par le ou les référentiels correspondant à la ou aux disciplines visées.

L'objectif est de proposer aux enseignant(e)s un seul document de référence, leur évitant ainsi de devoir jongler entre les référentiels et leur programme. En outre, un référencement des attendus permet une navigation plus simple entre les différentes parties des programmes.

* Le document « Éveil aux langues » se veut un complément au Référentiel des compétences initiales. Il propose, pour la première fois, de structurer la mise en œuvre de l'éveil aux langues de la 1re maternelle à la 2e année primaire.

REPÈRES

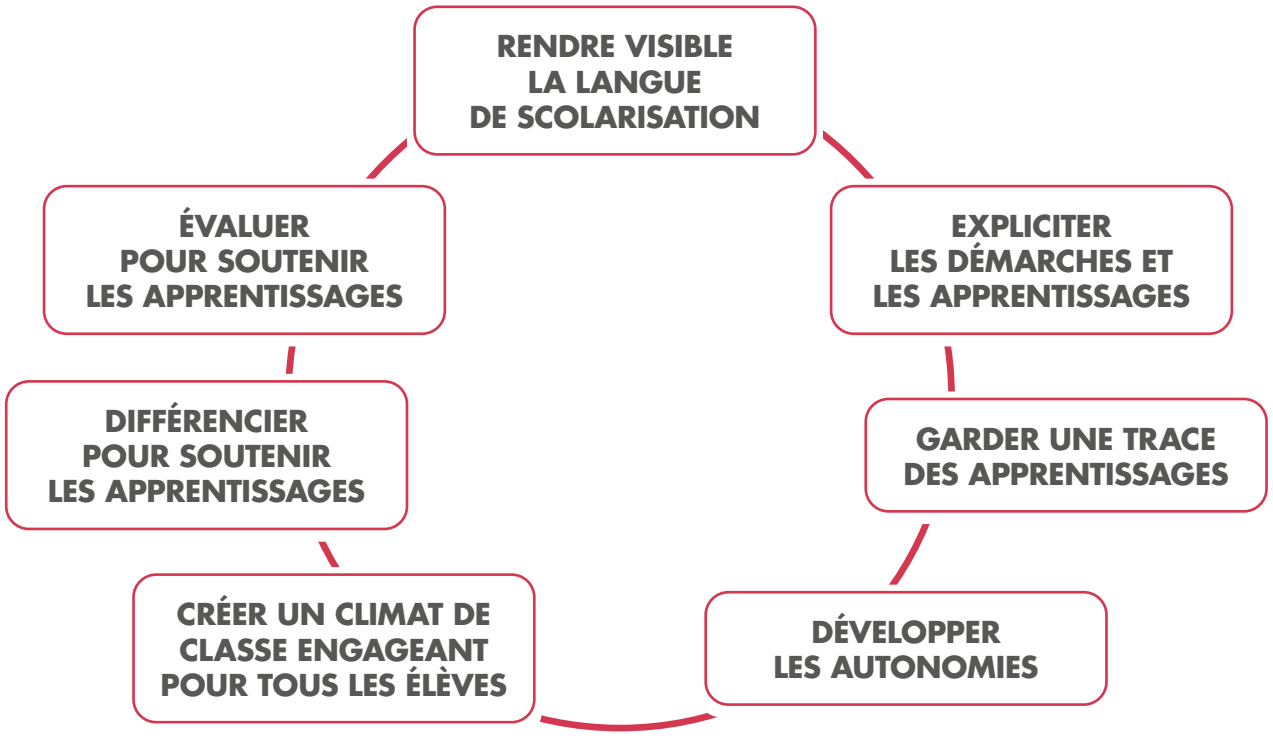
MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

INTRODUCTION

Afin de traduire les valeurs d'efficience et d'équité précitées, il apparait important de mettre en évidence une série de repères méthodologiques incontournables qui guident les pratiques de l'enseignant(e).

Ces repères, choisis pour leur caractère à la fois pérenne et transdisciplinaire, ne constituent pas des injonctions, mais bien des axes à développer et à travailler au jour le jour, tant individuellement qu'en équipe. En outre, ces repères concourent à la mise en place de dispositifs de différenciation, quel que soit le moment de l'apprentissage (à priori, en cours et à postériori).

7 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES



Chacun de ces repères se décline en quatre points :

- Une définition.
- Les enjeux spécifiques pour les élèves.
- Des propositions de stratégies à mettre en œuvre par les enseignant(e)s.
- Un ou plusieurs points d'attention à relever.

Cette structure permet au lecteur d'appréhender, de manière simple et rapide, le contenu de ces repères méthodologiques, mais elle ne prétend pas à l'exhaustivité des enjeux, des stratégies et des formes que chaque repère recouvre.

Une bibliographie thématique, à la fin des notes méthodologiques, permettra, à l'enseignant(e) qui désire en connaitre plus, de satisfaire sa curiosité et de nourrir son intérêt.

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

On entend par FLSco (Français Langue de Scolarisation) le langage et les codes utilisés dans les apprentissages, dès la maternelle et tout au long de la scolarité. Il s'agit d'un usage scolaire de la langue, qui articule l'oral et l'écrit, et se trouve présent dans toutes les disciplines à travers, notamment, l'utilisation de vocabulaire spécifique. Si une attention particulière doit être apportée aux enfants allophones et/ou issus de milieux socioéconomiques défavorisés, le FLSco concerne bien tous les élèves.

Développer la langue de scolarisation, c'est **fournir aux élèves des clés** pour devenir des utilisateurs compétents de la langue. Si le vocabulaire est essentiel, il ne l'est ni plus ni moins que la syntaxe. Il est prioritaire d'apprendre à l'élève à verbaliser et à structurer ainsi, petit à petit, sa pensée[1]. Le FLSco entretient un lien étroit avec le concept de littératie, à savoir « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »[2]

Le FLSco constitue l'entrée de cette note méthodologique générale, car il s'agit d'**un enjeu fondateur et fondamental**. Il favorise l'accès aux apprentissages pour tous. La maitrise du langage scolaire et de ses codes implicites sont, en effet, essentiels : lutter contre les inégalités scolaires, développer la confiance en soi et déployer progressivement des compétences citoyennes (participer activement, argumenter, justifier…). Les 6 repères méthodologiques qui suivent participent au développement de ce langage chez tous les élèves.

Pour rendre visible la langue de scolarisation, l'enseignant(e) sera amené(e) à développer une pédagogie de l'oral pour favoriser l'accès au langage écrit et inversement :

STRATÉGIES MISES EN PLACE PAR L'ENSEIGNANT(E)

DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES FLSco CHEZ L'ÉLÈVE (au départ du vocabulaire spécifique propre aux différentes disciplines)

- **Développer les ressources nécessaires pour accéder à de nouveaux savoirs**
  - Identifier les besoins individuels (outils Solem, CECR…)
  - Identifier les concepts nécessaires à la compréhension
  - Travailler la polysémie des mots
- **Développer l'autonomisation dans la compréhension, l'organisation, la mémorisation des énoncés, consignes et savoirs**
  - Enrichir le vocabulaire et la syntaxe en variant les contextes
  - Travailler la polysémie des mots
  - Développer la mémoire de travail
  - Proposer des questions ouvertes
- **Développer les démarches mentales et métacognitives**
  - Recourir à des moments d'explicitation
  - Développer la prise de hauteur et la réflexivité (autoévaluation…)

Point d'attention :
Le développement du FLSco, dans sa globalité, implique également de veiller à rendre les codes et les fonctionnements implicites de l'école visibles pour les parents. Tout parent a besoin de les connaitre pour accompagner son enfant dans son parcours d'apprentissage. Il s'agit là d'un point déterminant dans les rapports et la communication, tant orale qu'écrite, que doivent établir l'école et la famille. De son côté, l'enseignant(e) sera attentif(ve) à prendre en compte la diversité des codes familiaux. Cela lui permettra de favoriser l'engagement des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant.

1 Brigaudiot, 2015

2 Définition de l'OCDE (https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf).

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

Expliciter, c'est utiliser un langage qui rend accessibles à tous les élèves les procédures et démarches qui amènent à réaliser une tâche. C'est amener à relever l'implicite : les objectifs pédagogiques d'une activité, les critères de réussite, les finalités qui font sens pour l'élève…

Nécessitant le passage par le langage, l'explicitation est toujours une activité étroitement liée aux compétences langagières. **Exercée à la fois par l'enseignant(e) et par les élèves,** elle donne lieu à une série de moments spécifiques qui lui sont dédiés. Ces derniers s'articulent avec différentes activités d'apprentissage, et ce tout au long du déroulement de la leçon/séquence. Ils jouent un rôle primordial à chaque étape des apprentissages et participent étroitement à l'acquisition de ceux-ci.

Comme le montre le schéma ci-dessous, **les enjeux** liés à l'explicitation sont nombreux.

LES ENJEUX ET FINALITÉS D'UNE PRATIQUE EFFICACE DE L'EXPLICITATION PAR L'ENSEIGNANT(E) ET LES ÉLÈVES

Lutter contre les inégalités scolaires et développer la différenciation

- Rendre visible pour tous les codes de l'école (FLSco).
- Rendre visible pour tous ce qui est implicite dans les choix pédagogiques (attendus, objectifs, critères de réussite…).
- Permettre de construire ensemble une base de savoirs partagés.
- Permettre le transfert d'un savoir devenu générique/institutionnalisé.

Favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche

- Mettre en lumière les enjeux de l'apprentissage (utilité, intérêt, valeur…).
- Donner du sens aux activités d'apprentissage.

Développer les compétences et l'autonomie langagières

- Développer les compétences langagières chez les élèves.
- Développer les capacités de reformulation.

Développer les compétences et l'autonomie cognitives

- Accompagner la prise de conscience des démarches mentales et des compétences mises en œuvre dans une tâche.
- Structurer la pensée à travers l'utilisation du langage.
- Permettre à l'élève/au groupe de porter progressivement un regard réflexif sur lui-même en faisant apparaitre son fonctionnement et les enjeux liés à celui-ci.

Pour favoriser l'explicitation dans les pratiques pédagogiques, l'enseignant(e) pourra par exemple :

- Prévoir des temps d'explicitation à **différents moments** (avant, pendant et après les activités d'apprentissage), et ce dès la conception de la leçon/séquence.
- Proposer des activités permettant aux élèves de s'exercer progressivement à l'explicitation : activités réflexives nécessitant de reformuler sa pensée et/ou ses démarches mentales (journal d'apprentissage, autoévaluation…) ; activités de reformulation avec les autres élèves (tutorats, travaux collaboratifs, ateliers philos…) ou avec l'enseignant(e) (entretien d'explicitation).
- Assurer **des feedbacks et des ajustements** (différenciation) en fonction des reformulations données par les élèves. Cela donnera **du sens aux activités de reformulation**, permettra aux élèves de prendre conscience de la qualité de leur compréhension et les aidera à s'ajuster si nécessaire.

Point d'attention :
Prévoir des moments d'explicitation ne nécessite pas systématiquement d'entrer dans une démarche rigide requérant un fort niveau de guidance des élèves (avec une étape préalable de modélisation par l'enseignant(e)).
Les moments d'explicitation peuvent rester plus ponctuels et variés dans leur degré de guidance.
Les moments d'explicitation ne peuvent être efficaces et significatifs pour l'élève que s'ils sont à sa portée (zone proximale de développement)[3].

3 La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

La trace est , « la mise en forme » d'un apprentissage. Elle peut prendre des formes variées et intervenir à des moments différents du processus d'apprentissage.

Qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle se construise en début, au milieu ou en fin d'apprentissage, **les enjeux** liés à la constitution de la trace sont triples :

LA TRACE EST UN OUTIL DE...

MÉTACOGNITION[4]
- Mise en mots des apprentissages
- Explication des procédures

MÉMORISATION
- Construction d'outils de référence
- Travail de la mémoire collective
- Travail de la mémoire individuelle

CONTINUITÉ
- Réinvestissement des savoirs
- Base pour de nouveaux savoirs
- Continuité des apprentissages (en classe, dans l'école)

INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS[5]

Quelques stratégies pour permettre aux élèves de garder une trace de leurs apprentissages :

- Veiller à ce que la trace **reflète les étapes d'une recherche**, d'une démarche à retenir et non uniquement le résultat de cette démarche.
- Être attentif à ce que la trace soit construite/conçue par les élèves et **reflète l'état réel des connaissances des enfants**, non celui attendu par l'enseignant(e).
- Élaborer la trace dans un souci de continuité, permettre à l'élève d'y revenir, de la compléter, de faire le lien entre les nouveaux apprentissages et les plus anciens.
- Rendre la trace facilement accessible et de façon permanente aux élèves afin qu'ils puissent la réinvestir.
- Afficher ce qui est **pertinent en fonction du contexte et des besoins des élèves** (éviter ainsi le « sur-affichage »). L'affichage doit rester évolutif.
- Prendre garde à ce que la trace ne se transforme pas en simple compilation ou en archivage.
- Soutenir, auprès des élèves, la démarche d'aller consulter la trace, de la mobiliser, quand le besoin s'en ressent (voir autonomie).
- **Expliciter la fonction de la trace choisie** aux élèves : la trace d'un prérequis ne possède pas la même fonction qu'une synthèse.
- Assurer la continuité des traces d'une classe à l'autre, mais également au sein d'une même équipe pédagogique.

Point d'attention :
Pour l'enseignant(e), réfléchir en amont à la trace permet de structurer la manière dont il/elle abordera les apprentissages avec la classe. Dans les rapports qu'entretiennent la famille et l'école, la trace joue également un rôle d'outil de communication et permet de rendre visible aux parents l'état des apprentissages de leur enfant.

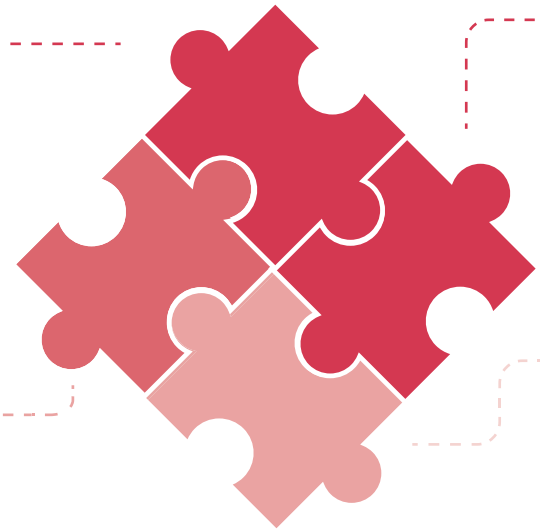
4 La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.

5 Institutionnaliser consiste en l'identification de ce qui est significatif dans la situation. Il s'agit de produire un savoir réutilisable, c'est-à-dire dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé de ses conditions d'émergence.

DÉVELOPPER LES DIFFÉRENTES AUTONOMIES À L'ÉCOLE MATERNELLE (P.29)

Développer les différentes autonomies, chez l'élève (autonomies cognitive et langagière, motrice, sociale et affective), c'est l'amener à construire progressivement sa capacité à décider et à agir seul.

Les enjeux de l'autonomisation interviennent tout au long du parcours d'apprentissage. Les différentes autonomies se construisent progressivement tout au long de la vie, l'école étant un lieu privilégié pour soutenir leur développement. Dès lors, plutôt que se demander si un élève est ou non « assez autonome » à un moment de son parcours d'apprentissage, **il convient de s'interroger sur le « comment lui permettre de développer à son rythme ses différentes autonomies ».**



AUTONOMIE SOCIALE
- S'intégrer au groupe
- Construire et intégrer des règles et des consignes
- Coopérer, partager…

AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE
- S'exprimer sur un sujet, se poser des questions, émettre des hypothèses
- Verbaliser des démarches
- Choisir des stratégies et justifier ses choix…

AUTONOMIE AFFECTIVE
- Se connaitre
- Développer sa confiance en soi
- Être flexible, savoir s'adapter…

AUTONOMIE MOTRICE
- Adapter ses mouvements en fonction de la situation
- Coordonner ses mouvements dans l'espace et dans le temps
- Construire et structurer un espace et un temps vécu…

Plusieurs stratégies peuvent ainsi être mises en place en classe/à l'école :

- Instaurer un climat de classe permettant le développement des différentes autonomies (prise en compte de l'enfant dans sa globalité, écoute active et rétroactions constructives, observation fine…).
- Proposer **des activités qui permettent aux enfants de s'exercer à devenir de plus en plus autonomes** :
  - Sur le plan cognitif et langagier : l'autoévaluation, le tutorat, le plan individuel de travail, les ateliers autonomes d'expérimentation/manipulation, les activités permettant le travail de l'oralité et de l'argumentation, les ateliers philos, etc. permettront d'exercer la métacognition.
  - Sur le plan affectif : le travail réflexif sur les émotions (ex. dispositif ProDAS[6]), l'autoévaluation…
  - Sur le plan moteur : les activités de structuration du temps et de l'espace, le plan individuel de travail…
  - Sur le plan social : le tutorat, les travaux coopératifs, le conseil de classe…
- Assurer **la cohérence (fond/forme) et la continuité de l'apprentissage des différentes autonomies tout au long de la scolarité**. Il est question à ce niveau de choix à valider et à négocier par l'ensemble de l'équipe pédagogique (travail collaboratif, concertation…).
- Communiquer **avec les parents** et les informer des stratégies d'autonomisation mises en place à l'école/en classe afin qu'ils puissent les soutenir au mieux.

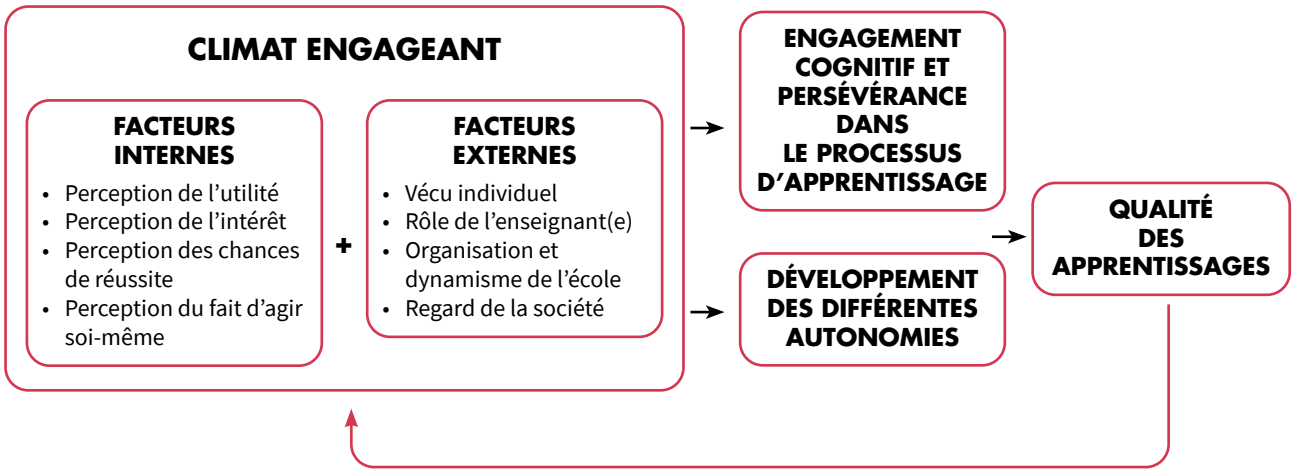
Point d'attention :
Les activités d'autonomisation ne peuvent être efficaces et significatives pour l'élève que lorsqu'elles prennent en compte sa zone de développement proximale[7]. Dans un même ordre d'idées, il importe de connaitre les différentes phases du développement cognitif de l'enfant (entre autres ses capacités d'adaptation en dehors des automatismes acquis) et d'ajuster ses pratiques en fonction de celles-ci.

6 Programme de développement affectif et social.
7 La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

Créer un climat engageant, c'est agir sur une série de facteurs liés aux élèves eux-mêmes (facteurs internes) ou à leur environnement (facteurs externes) et ce, afin de susciter la motivation, l'engagement et la persévérance de chacun dans les activités/tâches d'apprentissage.

Les enjeux de la création d'un tel climat sont essentiels : l'engagement et la persévérance de l'élève participent au développement de ses différentes autonomies et sont au cœur de la qualité du processus d'apprentissage.



Plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour créer un climat engageant, par exemple :

- Créer un climat engageant nécessite de **prendre en compte l'élève,** de **le respecter dans sa globalité et dans toute sa complexité (acquisition des codes…),** de **l'écouter (non seulement de l'entendre),** d'**exploiter les erreurs comme une opportunité d'apprentissage**. Cela implique : d'observer l'élève avec finesse pour pouvoir s'ajuster, de différencier, d'assurer des feedbacks constructifs et encourageants, mais aussi d'être disponible et flexible (accepter de s'adapter à l'élève, aux circonstances, au climat de classe…).
- Donner du sens aux apprentissages en recourant à des moments d'explicitation pour mettre en lumière les enjeux cachés des apprentissages et des démarches (leur utilité, leur valeur, leur plus-value…).
- Choisir **des activités pédagogiques porteuses de sens et d'intérêt pour l'élève**. Il s'agit de viser le plaisir d'apprendre (tâches permettant la mise en activité, le jeu, la manipulation ; activités portant sur des thématiques appréciées par les élèves ; activités centrées sur la collaboration ou la coopération ; recours aux projets, aux visites ou aux leçons en extérieur…).
- Choisir des activités pédagogiques qui permettent aux élèves de percevoir **leurs capacités de réussite** (activités différenciées, adaptées à la zone proximale de développement…) et veiller à les accompagner de feedbacks constructifs.
- Veiller à **maintenir la continuité et à assurer les transitions**. Il est question à ce niveau d'assurer une cohérence par des choix à valider et à négocier par l'ensemble de l'équipe pédagogique.

Point d'attention :
La création d'un climat de classe engageant doit s'envisager en maintenant la communication avec les parents/la famille, et ce afin de garantir la cohérence et la continuité. Il importe que les facteurs d'engagement, en particulier les facteurs internes liés à la perception de l'utilité, de l'intérêt et des chances de réussite, soient perçus par les parents. Ils pourront ainsi soutenir l'engagement de leur enfant.

DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Différencier, c'est mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de stratégies afin **d'amener la totalité des élèves de la classe à** atteindre des objectifs cognitifs communs, de valeur égale : **les attendus fixés par les référentiels**. Partant du postulat d'éducabilité selon lequel chaque élève sera capable d'atteindre ces attendus si nous nous donnons les moyens de les lui enseigner, **la différenciation vise ainsi** à réduire les écarts de performances entre élèves, dans le respect de l'hétérogénéité présente dans les classes. Il s'agit d'accorder à chaque élève le droit à la difficulté, que celle-ci soit ponctuelle ou récurrente, mais également de reconnaitre à chaque élève le droit à un apprentissage consistant.

Penser une différenciation inclusive de tous les élèves sous-entend tenir compte de la diversité des élèves au quotidien, depuis la planification des apprentissages jusqu'à leur évaluation sommative, en passant par tous les moments d'enseignement-apprentissage et la régulation de ceux-ci. Ainsi, il s'agit, avant tout, de **conscientiser les mécanismes permettant à l'enseignant(e) d'exercer une vigilance ciblée**. En d'autres mots, c'est l'amener à effectuer consciemment des choix entre ce qui doit focaliser son attention et ce sur quoi il/elle peut la relâcher. Cette vigilance passe par :

- **« la chasse » aux gestes pédagogiques inconsciemment différenciateurs**, autrement dit, des gestes creusant les inégalités entre élèves. C'est, par exemple, le cas lorsque l'enseignant(e) s'appuie sur les élèves « moteurs » pour faire avancer les apprentissages ou, à contrario, quand il/elle a tendance à solliciter les élèves jugé(e)s plus faibles sur une gamme moins utile à la construction des savoirs. C'est également le cas lorsque l'enseignant(e) estime le travail d'un(e) élève sur des critères n'étant pas directement liés aux savoirs, que ce soit sur le niveau de langue, le soin apporté à sa production ou la qualité de sa calligraphie, par exemple. On parle alors de **différenciation passive**.
- la considération que **les difficultés scolaires peuvent résulter** d'un **rendez-vous manqué entre culture de l'élève et culture scolaire**. Dans ce cas, s'installe **une distance** entre l'élève et l'école, entre **l'exécution d'une tâche et l'apprentissage visé par cette tâche**. L'élève se trouve dans l'impossibilité d'identifier ce qui constitue la spécificité des apprentissages scolaires. Ainsi, pour certain(e)s élèves et leur famille, voire pour certain(e)s enseignant(e)s, être bon(ne) élève, c'est être calme, attentif(ve), appliqué(e). Cette posture, centrée sur le « faire » et sur « la bonne réponse », produit l'illusion d'un(e) élève impliqué(e) dans les tâches, mais renseigne peu sur sa capacité à apprendre.
- **la prise de conscience que tous les élèves n'ont pas les mêmes cultures** en entrant dans la classe. Ils sont, à minima, marqués par **une double culture** : celle de la maison et celle de leur scolarisation antérieure. Le postulat d'une culture identique n'est donc jamais fondé. Ce constat justifie donc la nécessité de **prendre le temps d'enseigner les spécificités de la culture scolaire**, mais également celles de la classe.
- **la prise de conscience** que certaines stratégies de différenciation mises en place par l'enseignant(e) peuvent se révéler **contreproductives** malgré ses intentions initiales. Ainsi, **la simplification des tâches**, par exemple en les segmentant, en proposant un guidage pas à pas ou en ne proposant que des tâches simples et mécaniques aux élèves peut, sur le long terme, éloigner ces élèves des enjeux d'apprentissage vécus par tous les autres élèves. Le risque est alors de **creuser le fossé entre ces élèves en difficulté et les autres**.

Tenir compte de la diversité des élèves signifie également accepter qu'une partie d'entre eux ne possède pas naturellement la posture d'élève attendue par l'école, c'est-à-dire celle d'un(e) élève autorisant des apprentissages consistants. Voici quatre pistes qui permettent la co-construction de cette posture :

- amener l'élève à **interpréter les tâches en se servant des savoirs scolaires** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches en réfléchissant par lui-même à la situation** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches sur les seuls éléments pertinents à prendre en compte** ;
- amener l'élève à **communiquer sur les tâches sous une forme compréhensible par tous**.

Pour cela, il est indispensable :

- **D'apprendre aux élèves à repérer la posture attendue en fonction de la situation : une posture de reproduction** à certains moments du processus d'apprentissage ou **une posture engagée, réflexive et critique** à d'autres moments du processus ;

  Il s'agit de déconstruire une posture d'élève exécutant contre-productive à certains moments des apprentissages.

- **D'apprendre aux élèves à conscientiser l'attente de l'école de recourir aux savoirs scolaires,** quelle que soit la tâche scolaire proposée ;

  Il s'agit de déconstruire une posture centrée sur des représentations des savoirs scolaires comme directement utiles à la vie quotidienne ou des tâches scolaires réalisables par débrouillardise, par exemple.

- **D'apprendre aux élèves à identifier les enjeux d'apprentissages** qui sous-tendent les tâches proposées au-delà de la production et de la mise en action en elles-mêmes ;

  Il s'agit de faire verbaliser ces enjeux. C'est particulièrement important si l'activité recourt à un habillage ludique, rapproche les élèves de leur vécu ou possède une dimension fortement axée sur les manipulations.

- **De confronter les élèves à des problèmes scolaires non entrainés à l'identique**, c'est-à-dire dans lesquels il est nécessaire de mobiliser et agencer plusieurs procédures ;

  Il s'agit de proposer aux élèves des situations au travers desquelles ils peuvent construire la posture d'élève définie ci-dessus.

- **De préparer explicitement les élèves aux évaluations sommatives durant le temps scolaire** en rendant visibles les enjeux et les intentions, mais également en apprenant aux élèves à préparer ces moments d'évaluation.

  Il s'agit d'identifier et de faire identifier les enjeux d'apprentissages liés à un ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences abordés, en rendant par exemple visible la grille d'évaluation ou en la construisant avec les élèves. Cela sous-entend aussi d'identifier et de faire construire les différentes stratégies permettant de préparer ces moments d'évaluation avec les élèves.

Point d'attention :
L'évaluation sommative apparait dès la 1re primaire. Toutefois, il est essentiel de rendre visibles les enjeux et les intentions des activités, et ce, dès l'enseignement maternel.

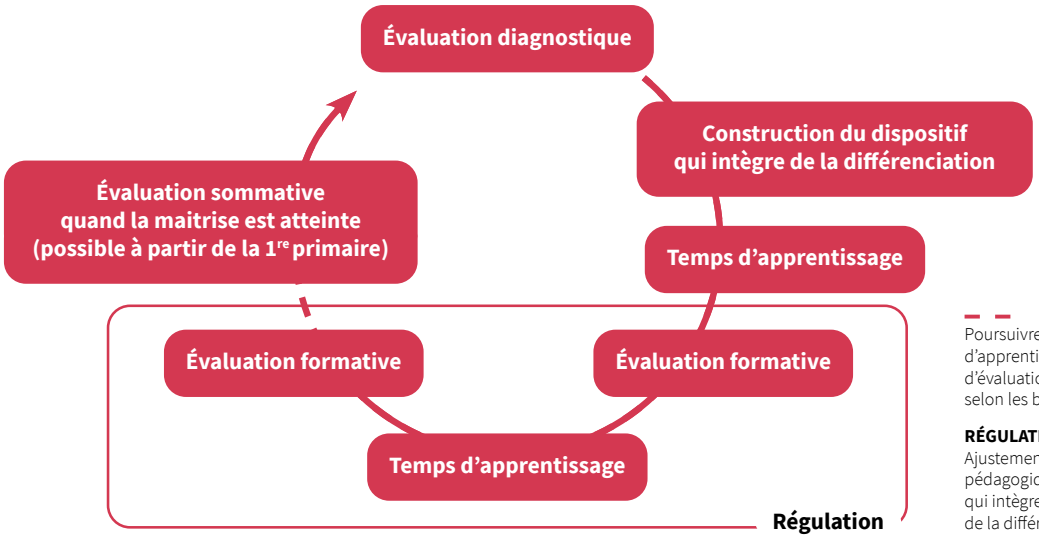
L'attention ciblée et la co-construction d'une posture d'élève attendue par l'école sont donc deux préalables indispensables à une différenciation équitable. Ceux-ci peuvent néanmoins s'avérer insuffisants pour certains élèves qui, malgré ces précautions, rencontrent des difficultés. Plusieurs dispositifs (Tableau des ressources, DD-LIEN1) peuvent alors permettre la mise en place d'une différenciation active. Parmi ceux-ci : le coenseignement, la table d'appui, le plan de travail, le tutorat ou la mise en place de groupes de besoins.

En guise de conclusion, différencier ne doit pas se comprendre au sens d'individualiser, ni de remédier en isolant l'élève du reste de la classe. Il s'agit de renoncer à un contrôle individuel de chaque élève, à une différenciation basée sur les caractéristiques individuelles des élèves pour, par exemple, recourir à la coopération entre élèves ou à certains dispositifs de coenseignement.

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Évaluer, c'est mesurer et apprécier le niveau des acquis d'un élève à un moment déterminé de son parcours d'apprentissage, et ce pour pouvoir le situer par rapport à un ensemble d'attendus fixés (référentiels). Pour évaluer, l'enseignant(e) utilise différents types d'évaluations, dont les fonctions varient selon leurs finalités et leurs modalités.

Les enjeux de l'évaluation sont essentiels. **L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage.** En effet, les évaluations diagnostiques et formatives* permettent régulièrement d'ajuster le dispositif pédagogique. Les informations ainsi obtenues doivent servir à la mise en place de pratiques différenciées permettant à l'élève de maitriser, in fine, les attendus visés par les référentiels du tronc commun.



Pour faire de l'évaluation un levier d'apprentissage, **plusieurs stratégies** pourront être adoptées :

- Utiliser les différents types d'évaluation dans une logique de continuité (régulièrement, tout au long de la séquence) **pour permettre une observation fine/nuancée de l'élève** sur le long terme et **réguler les pratiques pédagogiques en conséquence**.
- Valoriser les forces de l'élève tout au long du processus d'apprentissage.
- S'interroger quant au **statut accordé à l'erreur** : permettre à l'élève de prendre conscience de son erreur, c'est l'aider à la dépasser (feedbacks constructifs, conflits sociocognitifs, métacognition…).
- Utiliser les résultats des évaluations comme **une source d'information** permettant de réguler son action éducative.
- Réfléchir à la pertinence, au choix et à l'alternance des modalités d'évaluation par rapport aux attendus évalués du référentiel. Celles-ci peuvent se pratiquer tant oralement que par écrit : évaluation collective, autoévaluation, évaluation par les pairs, par l'enseignant(e) et l'élève, par l'enseignant(e) seul(e)…
- Cibler l'objet de l'évaluation. Évalue-t-elle bien ce qu'elle prétend évaluer ? Un produit final, une démarche, un attendu ou les trois ?
- Doter tout type d'évaluation **d'outils permettant l'objectivation** : consignes efficaces et précises, grille critériée, critères, indicateurs… Cette phase d'explicitation est importante tant pour l'enseignant(e) que pour l'élève (autoévaluation, évaluation par les pairs…).
- Donner du sens aux différents types d'évaluation en recourant à **des moments d'explicitation pour mettre en lumière leurs finalités respectives** (leur utilité, leur valeur, leur plus-value…).
- Réfléchir en équipe pédagogique à la cohérence de l'évaluation (outils de communication des résultats…) au fil du parcours scolaire et assurer les transitions.

Point d'attention :
Tous les attendus ne doivent pas être formellement évalués dans la mesure où leur acquisition peut être observée au travers des activités d'apprentissage.

* Dans le cadre des programmes, l'évaluation diagnostique est entendue comme l'évaluation mise en place par l'enseignant(e) avant les apprentissages. L'évaluation formative est entendue comme une évaluation de régulation en cours d'apprentissage.

PISTES DE LECTURES POUR CONTINUER LA RÉFLEXION

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle.* Paris : Hatier.

WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire : Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Mons : Couleur livres.

EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

Enseigner plus explicitement, Réseau Canopé, https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf

GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

BONNERY, S. (sous la direction de) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires: Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques. Paris : La Dispute.*

DELABORDE, M. (2014), *Les affichages à l'école maternelle. Première entrée dans l'écrit*, Canopé, coll. « Doubles Pages ».

DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

FONDATION ROI BAUDOUIN (2018), *voir l'école maternelle en grand !*

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

BOURGEOIS, E. & CHAPELLE, G. (éds.) (2001). *Apprendre et faire apprendre*, 2e éd. mise à jour. Paris : PUF.

GALAND, B. & BOURGEOIS, E. (éds.) (2006). *(Se) motiver à apprendre.* Paris : PUF.

VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e édition, mise à jour). Bruxelles : De Boeck.

SARRAZIN, P., TESSIER, D., & TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation,* (157), 147-177.

DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*.

KAHN, S. (2012). *Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ? Questions vives.* Recherches en éducation, 6 (18), 57-72.

KAHN, S. (2017). *Pédagogie différenciée : Guide pédagogique.* Bruxelles : De Boeck (Pédagogie et Formation).

ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

COEN, P.-F. & BÉLAIR, F. (éds.) (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Bruxelles : De Boeck.

ALLAL, L. & LAVEAULT, D. (2009). Assessment for learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation,* 32(2), 99-106.

MOTTIER LOPEZ, L. & FIGARI, G. (2012). Modélisations de l'évaluation en éducation: questionnements épistémologiques. *Raisons éducatives*.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montréal : Les Éditions Chenelière.

LES DIFFÉRENTES AUTONOMIES

DÉVELOPPER LES DIFFÉRENTES AUTONOMIES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Le Référentiel des compétences initiales définit plusieurs objectifs généraux par année d'enseignement, dont le développement des autonomies. Pour parvenir à la maitrise de cet objectif, le programme propose des pistes qui permettent aux élèves de s'exercer à devenir de plus en plus autonomes.

EN THÉORIE

QU'ENTEND-ON PAR « AUTONOMIE » ?

« Un élève qui travaille en autonomie n'est pas nécessairement un enfant autonome. [...] Il doit également s'approprier et s'adapter aux règles de l'école, connaitre son Moi personnel, développer sa propre pensée, s'affirmer, faire ses expériences et découvertes tout en se sentant bien. »

Nielman L. (2021)

Souvent considérée comme une succession de tâches que les enfants sont capables de faire seuls sans l'adulte, l'autonomie s'avère donc être plus subtile. Capacité d'action et liberté se conjuguent, intégrant les questions de choix, de jugement et de détermination. Le rôle de l'adulte est primordial : garantir le cadre, les règles, mettre à disposition des enfants des apprentissages variés et nourrissants proches de leur développement et de leurs intérêts. Mais aussi d'observer les enfants et les soutenir, par ses attitudes et ses paroles.

CEMEA (2022)

Développer les différentes autonomies, chez l'élève (autonomies cognitive et langagière, motrice, sociale et affective), c'est l'amener à construire progressivement sa capacité à décider et à agir seul[1].

L'approche envisagée dans ce programme vise à proposer des pistes non exhaustives de réflexion pour enrichir les pratiques au quotidien.

Une réflexion sur les gestes professionnels au service de l'apprentissage des élèves est fondamentale.

QU'ENTEND-ON PAR « GESTES PROFESSIONNELS » ?

Ce sont des gestes d'enseignement, des gestes de métier à la fois ordinaires et effectifs pour des fonctions de transmission et d'éducation. Ces gestes font sens, ils émergent de l'action (faire et dire), ils sont visibles.

COMMENT METTRE EN ŒUVRE DES GESTES PROFESSIONNELS FAVORABLES AU DÉVELOPPEMENT DES AUTONOMIES ?

Devenir élève, c'est pouvoir comprendre les enjeux parfois implicites de l'école.

Il s'agit donc d'aider l'ensemble des élèves (et plus particulièrement les élèves les plus éloignés de la culture scolaire) à en prendre conscience.

- L'école est un lieu pour apprendre, pour grandir à tout niveau (apprendre à mieux gérer ses émotions et son impulsivité, à jouer avec autrui, à maitriser ses mouvements, à mettre des mots sur les expériences vécues…).
- Les tâches proposées sont au service d'apprentissages précis. Lorsque l'enjeu pédagogique n'est pas explicité, des malentendus peuvent s'installer (ex. l'élève pense avoir collé, alors que l'apprentissage essentiel via la tâche de collage était le dénombrement). Ce genre de malentendu peut être évité en annonçant clairement l'objectif de l'activité (ex. « Nous allons apprendre à… »).
- Le réinvestissement de connaissances antérieures doit permettre à l'élève de réaliser des tâches seul.
- L'autoévaluation permet à l'élève d'exprimer ce qu'il a appris, ce qu'il maitrise déjà et ce pourquoi il rencontre encore des difficultés.

1 Repères méthodologiques généraux du programme : *Développer les autonomies.*

EN PRATIQUE

Dans le programme, des gestes professionnels sont définis au service du développement des autonomies, et notamment :

1. PRISE DES REPÈRES SPATIAUX ET TEMPORELS

DES LIEUX DIFFÉRENTS, DU MATÉRIEL ADAPTÉ

Enjeux pour l'élève

Apprendre à adapter ses mouvements aux différents lieux investis ; respecter les règles de rangement des différents espaces ; utiliser seul le matériel d'un coin de la classe… au service notamment du développement de l'autonomie affective et l'autonomie motrice.

Exemples

M1-M2-M3

Faire découvrir les règles de fonctionnement des espaces de la classe : espace écriture, espace lecture…





M1-M2-M3

Permettre de nombreuses expérimentations en psychomotricité : découvrir les notions à partir du corps.





Voir aussi…

Solides et figures - Séquence d'activités M1-M2 - *Se familiariser avec l'espace environnant et y prendre des repères.*

DES RITUELS, DES RÈGLES DE VIE ; UN EMPLOI DU TEMPS…

Enjeux pour l'élève

Apprendre à prendre des repères dans le temps et dans l'espace ; se repérer dans la journée, dans la semaine ; connaitre les outils de structuration du temps qui régulent la vie collective, être rassuré au niveau affectif… au service notamment du développement de l'autonomie affective et de l'autonomie sociale.

Exemples

M1-M2-M3

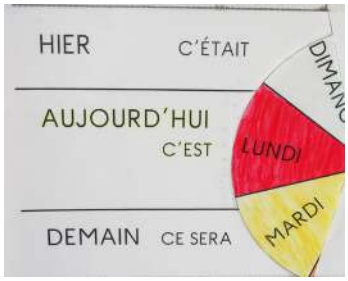
Installer des tableaux pour réguler la vie de la classe.

- La répartition des responsabilités, par exemple.



M1-M2-M3

Utiliser des représentations du temps vécu.



M1-M2-M3

Réguler l'occupation des espaces de la classe.



Voir aussi…

Formation humaine et sociale - Activités en continuité M1-M2 - *Utiliser des représentations du temps.*

DES OUTILS CONSTRUITS : RÉFÉRENTIELS, AFFICHES, SUPPORTS D'APPRENTISSAGE…

Enjeux pour l'élève

Mettre en mémoire des apprentissages ; formaliser un contenu et une démarche ; apprendre à se servir des documents comme outils d'aide… au service notamment du développement de l'autonomie affective et l'autonomie cognitive et langagière.

Exemples

M1-M2-M3

Instaurer des traces pour réguler la vie collective.



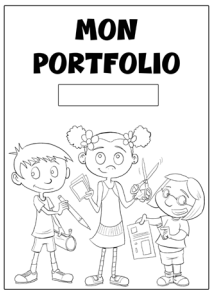
M1-M2-M3

Proposer la réalisation de traces personnelles dans un cahier de vie.



M1-M2-M3

Mettre en place un portfolio d'apprentissage.



M1-M2-M3

Garder des traces des apprentissages.



Voir aussi…

Formation scientifique - Activités récurrentes de la M1 à la M3 - *Garder des traces au fil des activités.*

2. DU TEMPS POUR LE JEU

DES ACTIVITÉS DE JEUX ET DE LIBRE CHOIX

Enjeux pour l'élève

Développer son imagination ; s'approprier des savoirs et des savoir-faire ; apprendre à s'autoréguler (anticiper, prévoir, différer et contrôler ses actions et émotions…) ; par le jeu du « faire semblant », transformer le réel, jouer un rôle et développer son langage ; développer des habiletés relationnelles… au service notamment du développement de l'autonomie sociale et de l'autonomie cognitive et langagière.

Exemples

M1-M2-M3

Offrir un environnement « jeux permis » en proposant des coins de jeux symboliques, des jeux de construction, des jeux de manipulation, des jeux de société, des jeux coopératifs en psychomotricité…

Des jeux rangés et organisés par catégorie.



Un matériel ciblé pour faire naitre des actions.



M1-M2-M3

Proposer un matériel très varié en termes de matière, gestes à poser…



Voir aussi…
Formation manuelle et technique - Séquences d'activités en M1-M2 (gestes/ matériel) - *Explorer les jeux de la classe.*

3. RÉFLEXION SUR L'APPRENTISSAGE

PRISE EN COMPTE DES ÉMOTIONS

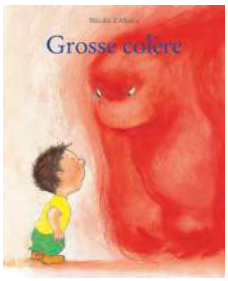
Enjeux pour l'élève

Apprendre à nommer ses émotions, pouvoir les reconnaitre et peu à peu, les gérer ; reconnaitre les émotions des pairs et en tenir compte… au service notamment du développement de l'autonomie affective et de l'autonomie sociale.

Exemples

M1-M2-M3

- Présenter des albums de littérature de jeunesse qui traitent des émotions.



© D'ALLANCÉ, M. (2001). « Grosse colère. » École des loisirs.



© LLENAS, A. (2014). « La couleur des émotions. » Glénat Jeunesse.



© CRAHAY, A. (2014). « Pourquoi tu pleux ? » Didier Jeunesse.



© BRUN-COSME, N. (2018). « Petite joie ». Fleurus.

- Installer un coin « émotions » en classe.
- Utiliser des dessins de visage stylisé pour faire parler les élèves. 🙂😭
- Créer un imagier des émotions.



M1-**M2-M3**

Pouvoir exprimer l'émotion ressentie face à une situation illustrée (ce que j'aime, ce que je n'aime pas, ce qui me fait peur…).





M3

Proposer des histoires dans lesquelles les personnages vivent des émotions et inviter les élèves à les reconnaitre (émotions explicitement décrites ou à inférer).



Voir aussi…
Écouter/parler - Activités récurrentes pour oser prendre sa place dans un groupe (M1-M2) - *Communication.*

LA PLACE DES FONCTIONS EXÉCUTIVES EN CLASSE

Les fonctions exécutives font référence aux capacités qui permettent d'organiser et de maintenir de l'information en mémoire, d'ignorer les distracteurs et de focaliser ou de rediriger son attention en vue de planifier et d'organiser son comportement pour atteindre un but fixé.

Dans l'enseignement maternel, les fonctions exécutives sont généralement opérationnalisées à travers trois capacités spécifiques : la mémoire de travail (capacité à maintenir et à manipuler une information en mémoire), le contrôle inhibiteur (capacité à inhiber une réponse ou un comportement automatique au profit d'une autre réponse ou d'un autre comportement plus approprié) et la flexibilité cognitive et attentionnelle (capacité à réorienter son attention et à adapter ses stratégies en fonction des caractéristiques de la tâche). FAGNANT, A. & LONHAY, Y. (à paraitre).

Enjeux pour l'élève

Apprendre la maitrise de soi, l'autodiscipline, la créativité, la capacité à raisonner facilitent l'intégration au niveau scolaire et améliorent les apprentissages… au service notamment du développement de l'autonomie affective et de l'autonomie cognitive et langagière.

Exemples

M1-M2-M3

Proposer des tâches qui permettent aux élèves de travailler en autonomie : mettre en place des centres d'apprentissage ou des ateliers autonomes.

Des puzzles.



Faire vivre des situations de vie : préparer un jus de fruit, nettoyer la table…





Des modes d'emploi pour réaliser tout seul.



Voir aussi…

Formation manuelle et technique - Séquence d'activités en M3 (gestes/ matériel) - *Explorer les ustensiles pour cuisiner.*

DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

Enjeux pour l'élève

Apprendre dans des contextes différents (en groupe classe, en petit groupe, en binôme…), dans des lieux différents (classe, cour de récréation, jardin, autres milieux de vie…), et adopter les attitudes adéquates en fonction des situations. Prendre conscience de ses réussites et adapter ses mouvements en fonction du lieu et de la situation… au service notamment du développement de l'autonomie cognitive et de l'autonomie motrice.

Exemples

M1-M2-M3

Proposer des organisations de groupes différentes, sans négliger les binômes (duos) ; expliciter l'enjeu d'apprentissage ; mettre en place une évaluation constructive pour pouvoir différencier ses actions d'enseignement.

Manipuler pour apprendre.



Catégoriser dans tous les domaines (éducation culturelle et artistique, par exemple).



Apprendre dehors : art et nature.



M1-M2-**M3**

Des aides à la structuration de la pensée.



Voir aussi…

Écouter/parler - Activités récurrentes de la M1 à la M3 - *La langue de scolarisation au cœur du processus de catégorisation.*

BIBLIOGRAPHIE - SITOGRAPHIE

- Alban-Arrouy J., Marchesan I., Schmidt P. (2009). *Activités ritualisées en maternelle.* Montpellier : Scérén-CRDP.
- Briquet-Duhazé S., Quibel-Périnelle F. (2006). *Les rituels à l'école maternelle.* Paris : Bordas.
- BERGER, J.-L. & CATTIER, S. C., (Dir.). L'apprentissage autorégulé (pp. 177-193). Bruxelles : De Boeck
- Chalon L. & Piton M. (2012). *Devenir élève, un enjeu pour la maternelle.* Amiens : Scérén-CNDP-CRDP.
- Clerc-Georgy A., Duval S. (2020). *Les apprentissages fondateurs de la scolarité : enjeux et pratiques à la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- FAGNANT, A. & LONHAY, Y. (à paraître). Apprentissage autorégulé et mathématiques au préscolaire : que nous dit la littérature internationale ?
- Faucon Méjean C. (2020). *Aménager les espaces.* Gestes clés. Paris : Retz.
- Gagné P. P., Leblanc N., Rousseau A. (2009). *Apprendre… une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives.* Montréal : Chenelière.
- Hoffmans-Gosset M.A. (2006). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation.* Lyon : Chronique Sociale.
- Nielman L. (2021). *Favoriser l'autonomie.* Paris : Retz.
- Passerieux C. (2011). *Pratiques de réussite pour que la maternelle fasse école.* Lyon : Chronique Sociale.
- Pillot J. (2004). *Enseigner à l'école maternelle : quelles pratiques pour quels enjeux ?* Paris : ESF.
- RIEPP : RIEPP | Accueil
- Fairbrother M. & Whitley J., 2014 - *Concernant le principe d'autorégulation : Comprendre et soutenir le développement de l'autorégulation* - TA@l'école (taalecole.ca)
- Degiorgio C, Fery P, Polus B, Watelet A, - *Comprendre les fonctions exécutives :* fonctions exécutives.pdf (crfna.be)
- https://www.cemea.be/IMG/pdf/et_si_l_e_cole_octobre_2022_autonomie.pdf

PARTIE DISCIPLINAIRE

FRANÇAIS

Clé de lecture **43**
Repères méthodologiques disciplinaires **45**
Séquences d'apprentissage **55**
- Oser prendre sa place dans un groupe 55
- Comprendre une histoire racontée 63
- Percevoir les réalités sonores 76
- Distinguer les sons constitutifs du langage 85
- Comprendre et construire les grands principes de la catégorisation 93
- La langue de scolarisation au coeur du processus de catégorisation (approche interdisciplinaire) 98
- Se construire des images mentales 104
- Découvrir et utiliser les fonctions de l'écrit (des livres de la bibliothèque de la classe) 110
- Entrer en littérature 117
- Écrire pour s'exprimer, pour communiquer 124
- Lire des mots 134
- Des éléments du texte, des stratégies pour comprendre 139



ENJEUX	FINALITÉ	DES CONTENUS ORGANISÉS SELON DEUX GRANDS AXES STRUCTURELS	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN M1-M2 ET EN M3	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Permettre à l'enfant de devenir élève et d'entrer dans tous les apprentissages via l'acquisition progressive du langage véhiculé par le monde scolaire. Stimuler et structurer progressivement le langage oral de l'élève (indispensable pour la construction de soi et la compréhension du monde). Permettre à l'élève de s'engager progressivement dans la culture de l'écrit (indispensable pour l'intégration sociale et professionnelle ultérieure).	Apprendre à l'élève à communiquer de manière de plus en plus précise pour qu'il puisse comprendre et formuler un message le plus adéquat possible, dans sa clarté, sa richesse et sa nuance, mais aussi comprendre tout message reçu en y restant fidèle.	**Le langage oral (Écouter – Parler)** Savoirs Savoir-faire Compétences **Le langage écrit (Lire – Écrire)** Savoirs Savoir-faire Compétences	**En M1-M2** (pp. 566-567) **En M3** (pp. 569-571) **En M1-M2** (pp. 568) **En M3** (pp. 571-573)	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés et articulés de manière à :** • Favoriser un enseignement spiralaire ; • Respecter autant que possible le rythme de chacun ; • Favoriser les liens et les allers-retours entre la langue orale et la langue écrite ; • Privilégier la progression du langage familier vers un langage scolaire partagé/un bagage culturel commun ; • Faire prendre progressivement conscience de la permanence de l'écrit ; • Susciter l'intérêt pour la lecture ; • Permettre à l'élève d'enrichir progressivement son bagage lexical, syntaxique et discursif collectif.
PP. 563-564	P. 563	P. 565	PP. 566 à 573	PP. 563-564

FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

La maitrise du français comme langue d'apprentissage est essentielle. Elle permet à l'élève de formuler sa pensée, d'exprimer ses émotions et participe au développement de l'esprit critique de chacun(e). Or, « Les difficultés de la langue des apprentissages ne concernent pas que les élèves dont le français n'est pas la langue dite maternelle, elles concernent aussi tous les enfants issus de milieux socialement moins favorisés, éloignés des attendus de l'école, comme on dit pudiquement, et plus largement les enfants pour lesquels le français de scolarisation, c'est parfois du chinois ! »[1]

Il s'agit donc, pour l'École, de permettre à chaque individu de maitriser suffisamment la langue de l'enseignement. En tant que première étape de la scolarité mettant en œuvre un référentiel des compétences initiales, l'école maternelle se tient au cœur de ce processus. Au fil de ses expériences de classe, l'élève prend davantage conscience de son appartenance à un groupe social qui partage une langue commune. Dès le début de la scolarité, il est donc essentiel d'inscrire chaque enfant dans une posture d'élève, acteur de ses apprentissages, grâce notamment à la maitrise de la langue employée dans le contexte scolaire.

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES

L'objectif général est d'apprendre aux élèves à communiquer de manière de plus en plus précise. Les liens indissociables entre la langue orale et la langue écrite permettent une entrée progressive dans la culture de l'écrit. « Des allers-retours entre la langue orale et la langue écrite offrent des occasions précieuses de comprendre que ce qui s'entend (sons, prosodie…) peut s'écrire (mots, lettres, graphèmes…) ; que ce qui s'observe peut être nommé avec précision (vocabulaire) et être communiqué différemment. ».

L'articulation des quatre champs complémentaires du français (écouter/parler ; lire/écrire) permet de mettre en lumière les objectifs d'apprentissage suivants.

Écouter et parler **LANGAGE ORAL**	**Lire et écrire** **LANGAGE ÉCRIT**
Le langage oral participe tant à la construction de soi qu'à la compréhension du monde.	Le langage écrit est omniprésent et indispensable à l'intégration sociale et professionnelle.
Permettre aux enfants de devenir élèves et d'entrer dans tous les apprentissages : - privilégier une progression partant du langage familier vers un langage socialisé ; - construire collectivement un bagage lexical, syntaxique et discursif collectif indispensable à la communication ; - réduire les écarts langagiers en accentuant le langage de scolarisation.	**Permettre aux élèves d'appréhender le langage écrit comme moyen de communication :** - favoriser le contact des élèves avec la culture de l'écrit ; - faire découvrir l'écrit sous toutes ses formes ; - faire prendre conscience de la permanence de l'écrit - familiariser et faciliter l'accès aux livres.
L'enseignant(e) : un modèle langagier pour chaque élève.	**L'enseignant(e) : un passeur culturel participant à la construction d'un bagage culturel commun et à la socialisation de chaque élève.**

1 Préface de Dominique Lafontaine dans l'ouvrage de Nicole Wauters (2020). *Langage et réussite scolaire. Pratiques d'enseignement et français de scolarisation.* Mons : Couleur livres/ASBL CGé (Bruxelles)

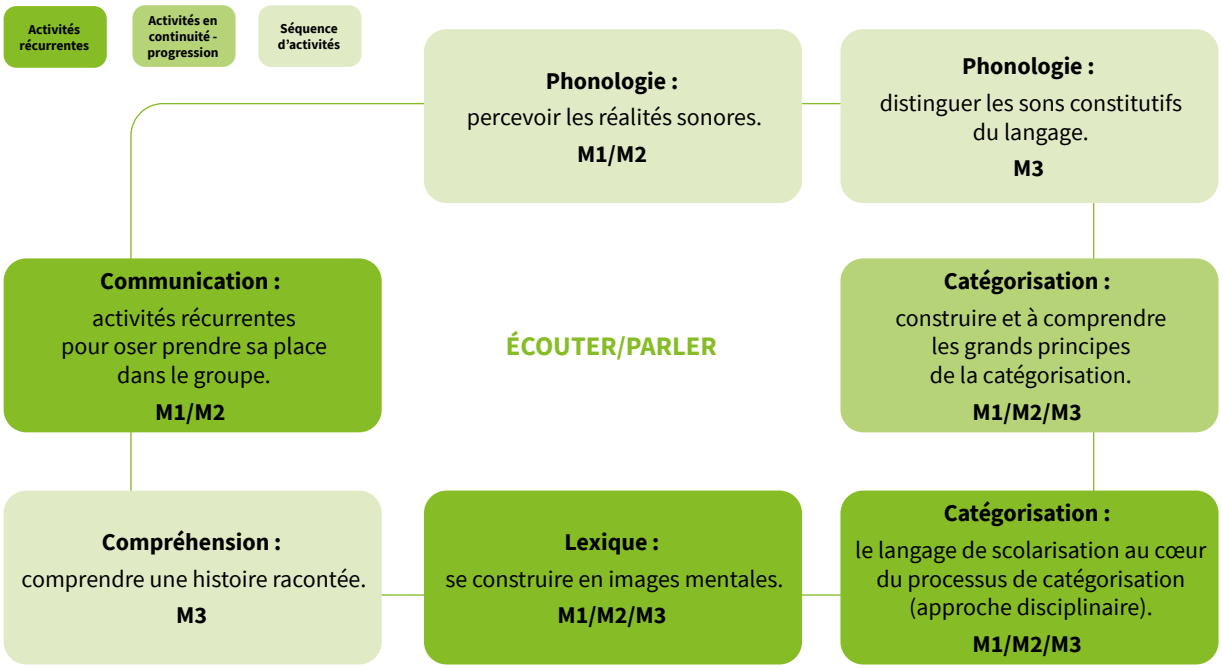
À l'oral comme à l'écrit, dans la posture de récepteur ou d'émetteur, les savoir-faire sont abordés selon la structure suivante.

Écouter	Parler	Lire	Écrire
Orienter son écoute.	Orienter sa prise de parole.	Orienter sa lecture.	Orienter sa production d'écrit.
Comprendre un message oral.	Élaborer un message oral.	Comprendre un message écrit.	Élaborer un message écrit.
Percevoir l'organisation d'un message oral.	Assurer l'organisation d'un message oral.	Percevoir l'organisation d'un message écrit.	Assurer l'organisation d'un message écrit.
Décomposer la phrase, le mot.	Composer la phrase, le mot.	Décomposer la phrase, le mot.	Composer la phrase, le mot.
Percevoir la présentation d'un message oral.	Assurer la présentation d'un message oral.	Percevoir la présentation d'un message écrit.	Assurer la présentation d'un message écrit.
Posture de récepteur	**Posture d'émetteur**	**Posture de récepteur**	**Posture d'émetteur**

FRANÇAIS : CHOIX DIDACTIQUES

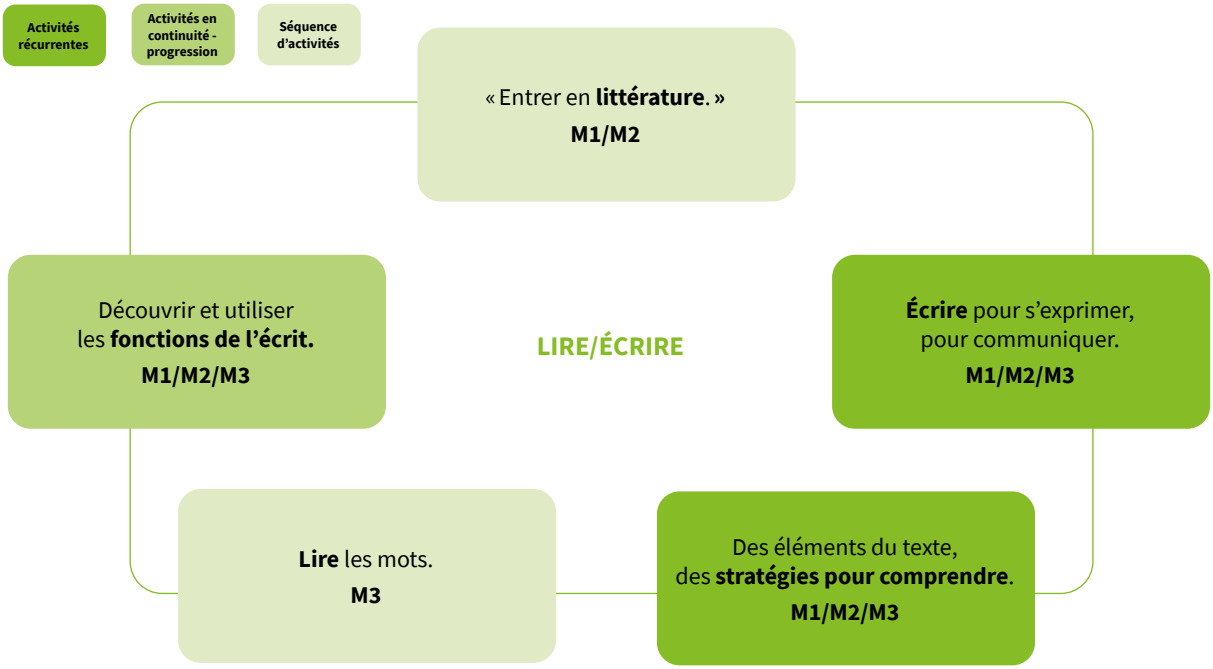
Afin d'envisager une approche intégrée de l'enseignement du français, des axes sont définis tant pour le langage oral (écouter/parler) que pour le langage écrit (lire/écrire). Ceux-ci s'appuient sur la mise en relation de savoirs, savoir-faire, compétences et attendus définis dans le Référentiel des compétences initiales. L'objectif est de proposer une vision didactique plus systémique et d'éviter ainsi une juxtaposition de contenus ne s'inscrivant pas forcément dans une logique d'apprentissage. Ces choix ont été guidés par des recherches actuelles en didactique de la discipline et par la prise en compte du développement psychologique de l'enfant.

Les axes repris ci-dessous structurent les dispositifs pédagogiques présentés dans le cadre de cette discipline.



Au niveau du langage oral, cinq axes différents sont envisagés.

1. **La communication :** capacité à échanger et à s'exprimer dans un contexte donné.
2. **La compréhension :** habileté à construire du sens en prenant appui sur les éléments du discours (connaissance du vocabulaire, maitrise syntaxique, traitement de l'organisation textuelle) et sur son vécu personnel (représentations préalables concernant le thème, les personnages…).
3. **La conscience phonologique :** habileté permettant de comprendre que les mots sont composés d'unités plus petites (syllabes et phonèmes). Elle favorise la réussite de l'apprentissage de la lecture et développe des connaissances explicites et réfléchies sur la langue.
4. **La catégorisation :** action de former des catégories (physiques et mentales), des ensembles en fonction de critères à définir. Elle peut être perceptive (regrouper des éléments en fonction des perceptions visuelles : taille, forme, couleur…) ; taxonomique (regrouper des éléments ayant des propriétés communes : les animaux, les aliments…) ; fonctionnelle (regrouper des éléments qui peuvent être associés dans une même scène : le tracteur et le cochon appartiennent à la catégorie « ferme », par exemple). La catégorisation facilite la mise en mémoire des mots (mémoire sémantique).
5. **Le lexique :** ensemble des mots de la langue. Peu à peu, l'élève mettra en mémoire des mots pour constituer son vocabulaire.



Au niveau du langage écrit, cinq axes sont également définis.

1. La découverte et l'utilisation des **fonctions de l'écrit** : connaissance des supports écrits, de leur variété et de leur utilisation à des fins différentes.
2. **L'entrée en littérature** : connaissance de concepts liés à l'écrit (livre, couverture, 1re et 4e de couverture, page…), mise en réseaux d'albums (par auteur, personnage, thématique…), fréquentation de la bibliothèque de classe…
3. **L'écriture** pour s'exprimer et communiquer : utilisation de l'écriture dans une perspective de construction de sens. Considérer l'élève comme un vrai auteur ayant des choses à dire.
4. La **lecture** de mots : découverte de différents supports de l'écrit en situation de classe. Prendre conscience que l'écrit fait partie de notre environnement.
5. La **compréhension** par le biais de stratégies de lecture : habileté à construire du sens à partir d'un support écrit, en découvrir les particularités, mettre en œuvre les stratégies suivantes : faire des liens, prédire, visualiser et inférer.

L'enseignement d'une stratégie vise à faire sens pour l'élève quant à l'utilité de celle-ci dans sa propre compréhension. À quel(s) problème(s) répond cette stratégie ? Quand est-il nécessaire et/ou utile de la mobiliser ? L'enseignement des stratégies n'est pas un processus implicite au cours duquel on postulerait que l'élève s'imprègne des stratégies par accumulation de situations différentes. Cet enseignement prend une forme explicite dans le sens où les situations sont développées de manière à rendre visible la construction de la stratégie visée.

Les contenus associés à ces axes sont précisés et explicités dans chacun des dispositifs pédagogiques proposés.

REPÈRES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

S'INSCRIRE DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE

La littératie peut se définir « comme étant l'habileté, la confiance et la volonté d'interagir avec le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne. Le langage se décrit comme un système de communication construit en fonction de facteurs sociaux et culturels »[2].

Ainsi, une attention particulière doit être portée sur l'enseignement du français dans toutes les activités de la classe. La maitrise de la langue est le socle déterminant sur lequel viendront s'édifier tous les autres apprentissages disciplinaires et transversaux. En effet, bien que des compétences, savoirs, savoir-faire et attendus ont été déterminés pour le domaine du français, ceux-ci s'en trouveront renforcés par le biais des pratiques langagières dans toutes les autres disciplines.

Mettre en évidence **le vocabulaire spécifique à chaque discipline** ou s'assurer de la compréhension de tel ou tel contenu, développe, renforce et améliore la littératie.

Quelques exemples de liens interdisciplinaires axés sur le lexique et la compréhension, issus des dispositifs d'apprentissage proposés dans ce programme.

Écouter et parler	Lire et écrire
Lexique - Se construire des images mentales : désigner des matières/des matériaux en formation manuelle et technique, par exemple.	**Lire** des mots, des termes pouvant être transcrits sur un référentiel : des caractéristiques des animaux en formation scientifique, par exemple.
Compréhension - Comprendre une histoire racontée en éveil aux langues, écouter un récit dans une langue étrangère.	**Compréhension - Des stratégies de lecture :** aborder les émotions en éducation à la philosophie et à la citoyenneté afin de pouvoir mieux inférer les émotions des personnages des histoires lues.

FAIRE DÉCOUVRIR DES COMPOSANTES DES QUATRE CHAMPS DE LA LANGUE

Favoriser la maitrise de la langue, c'est amener les élèves qui communiquent à appréhender les quatre champs du français via les rôles d'émetteur et de récepteur.

Des composantes communes à plusieurs champs et/ou des spécificités d'un champ sont abordées dans chaque dispositif pédagogique dans ce programme.

2 Alberta Éducation

Des composantes communes à la langue orale et écrite

Dans ce tableau, certains éléments sont précisés tout en restant fidèles à l'esprit des contenus/attendus proposés dans le référentiel. Les mots précisés sont mis entre [ ].

En tant que récepteur à l'oral (écouter-E) et à l'écrit (lire-L)	En tant qu'émetteur à l'oral (parler-P) et à l'écrit (écrire-E)
Orienter son écoute ou sa lecture. **E :** Identifier les éléments [paramètres] de la situation de communication. **L :** Dégager la fonction d'écrits rencontrés en classe : à quoi l'écrit sert-il ?	**Orienter sa prise de parole ou sa production d'écrit.** **P :** Oser prendre la parole face aux autres (participer à une conversation). **E :** Préciser son projet d'écriture : j'écris quoi ? Pourquoi ? Pour qui ? …
Comprendre un message oral ou écrit. **E :** Repérer des informations explicites d'un message formulé oralement. **L :** Repérer des informations explicites d'un message écrit.	**Élaborer un message oral ou écrit.** **P :** Énoncer des informations explicites d'un message formulé oralement. **E :** Dicter à l'adulte un message court (expliciter sa pensée).
Percevoir l'organisation d'un message oral ou écrit. **E :** Dégager la chronologie des étapes d'un récit lu ou dit par un tiers [Dégager/Identifier la chronologie d'une histoire racontée par un tiers.]. **L :** Reconnaitre l'organisation chronologique d'un écrit [à structure narrative, injonctive ou explicative].	**Assurer l'organisation d'un message oral ou écrit.** **P :** Raconter le récit à partir de supports visuels donnés dans l'ordre chronologique. **E :** Organiser son message en 3 phases : d'abord/ensuite/finalement.
Décomposer la phrase, le mot tant à l'oral qu'à l'écrit. **E :** Rythmer un mot, un groupe de mots, une phrase courte… **L :** Lire des mots parmi ceux fréquemment rencontrés en classe.	**Composer la phrase, le mot tant à l'oral qu'à l'écrit.** **P :** Élaborer des phrases syntaxiquement correctes. **E :** S'initier à l'écriture d'un mot fréquemment rencontré en classe.
Percevoir la présentation d'un message oral ou écrit. **E :** Développer une posture d'écoute. **L :** Distinguer le texte des illustrations.	**Assurer la présentation d'un message oral ou écrit.** **P :** Développer une posture de prise de parole. **E :** Mettre en forme ses propres histoires (via l'écriture inventée).

Des composantes plus spécifiques à chaque champ du français

Écouter	Parler	Lire	Écrire
Conscience phonologique[3]	Posture du corps, regard…	Conscience phonologique (//écouter)[4]	Codage/Découverte du système alphabétique
Écoute sélective et dirigée	Articulation	Décodage/prise d'indices dans l'écrit	Tracé des lettres
Etc.	Débit	Etc.	Etc.
	Intonation		
	Volume		
	Etc.		

3 Document « Phonologie : progression » p.53.

4 Si la conscience phonologique se développe au niveau de l'oral dans l'enseignement maternel, elle impacte également la lecture. Document « Phonologie : progression » p.53.

2. QUELLES BALISES POUR ENSEIGNER LE FRANÇAIS À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

ASSOCIER LANGAGE ET CITOYENNETÉ

Dans le contexte scolaire, l'enseignant(e) est celui/celle qui « met en mots » : il/elle sollicite la verbalisation, suscite les débats, l'expression des émotions et des idées, la communication entre pairs… Il s'agit de permettre le développement des contenus (savoirs, savoir-faire, compétences) et attendus tout en veillant à créer un climat favorisant la libre expression et offrant de multiples occasions d'acquisition naturelle du langage.

ORGANISER LE TEMPS (LA PLANIFICATION) ET L'ESPACE (LA CLASSE)

Les choix pédagogiques influencent inévitablement la manière dont les élèves réalisent leurs apprentissages. Dans le cadre des pratiques langagières, il convient de porter une attention particulière à l'organisation temporelle et spatiale de la classe.

Par exemple, la mise en place de centres de littératie est susceptible de susciter l'engagement des élèves en communication orale, en lecture et en écriture.

« Un centre de littératie consiste en un coin dans la classe où des élèves travaillent seuls ou avec d'autres en se servant de matériel pédagogique pour explorer et accroitre leurs habiletés en littératie. Dans cet endroit, diverses activités consolident ou élargissent l'apprentissage, souvent sans l'aide de l'enseignant(e). Le temps consacré à un tel centre permet aux élèves de s'exercer à lire, à écrire, à s'exprimer oralement, à écouter et à travailler avec les lettres et les mots. »

Une telle mise en place pourrait alors permettre de libérer l'enseignant(e) dans le but d'accompagner les élèves les plus fragiles dans le développement de ces compétences.

Des exemples de centres de littératie sont proposés dans le dispositif : Lire-Écrire-M3. Séquence d'activités : *Lire des mots.*[5]

Deux approches du langage cohabitent donc au sein de la classe

- **Une approche intégrée**, notamment au travers des centres de littératie, dans laquelle le langage est vecteur de découvertes, de partages, d'activités… Le langage n'est pas l'objet d'apprentissage mais le support permet la mise en perspective des expériences vécues.
- **Une approche planifiée** visant des contenus et attendus langagiers ciblés repris dans le Référentiel des compétences initiales.

DÉFINIR QUELQUES DÉMARCHES PRIORITAIRES D'ENSEIGNEMENT

1. Construire l'autonomie ; créer un climat propice aux apprentissages

L'autonomie se construit pas à pas. Pour en favoriser le développement, l'enseignant(e) peut par exemple expliciter clairement ses attentes, augmenter progressivement les responsabilités des élèves, proposer des tâches ayant fait l'objet d'un enseignement préalable…

Exemples de dispositifs pédagogiques proposés dans ce programme :

- **Écouter-Parler-M1 - M2.** *Oser prendre sa parole dans un groupe.*
- **Lire-Écrire-M1 - M3.** *Découvrir et utiliser les fonctions de l'écrit :* utiliser la bibliothèque de classe en autonomie.
- **Lire-Écrire-M1 - M3.** *Écrire pour s'exprimer, pour communiquer :* considérer les élèves comme des auteurs ayant quelque chose à écrire.

Développer l'autonomie, c'est aussi **permettre aux élèves de garder leurs propres traces des apprentissages** : dessins du vécu, carnet d'auteur, référentiels…

De nombreux exemples sont proposés au travers des dispositifs présentés.

Il importe encore de **créer un climat propice** à la communication en mettant en place des groupes conversationnels de besoins (petits et grands parleurs). Par exemple, cela peut prendre la forme de conversations autour des contes oraux issus du patrimoine, de verbalisations lors des jeux symboliques, de temps d'échanges et de partages autour des textes lus ou entendus…

5 DILLER, D. (2010). *Les centres de littératie*. Montréal : Chenelière Éducation.

Exemples de dispositifs pédagogiques proposés

- **Lire-Écrire-M1/M2.** *Entrer en littérature :* créer un climat propice aux découvertes littéraires en favorisant l'acculturation, les relations, l'engagement.
- **Lire-Écrire-M3.** *Lire des mots :* créer un climat favorable à la recherche en cultivant le droit à l'erreur.

2. Envisager le langage oral et écrit en interrelation

L'oral et l'écrit entretiennent des liens évidents. Ce qui est lu peut être énoncé à voix haute ; ce qui est dit peut être écrit. Établir et renforcer ces liens contribuent à une plus grande maîtrise du langage et de sa structure.

- Dès la M1, l'enseignant(e) favorise le langage en situation, en mettant des mots sur les situations vécues et en proposant, par exemple, d'en garder une trace via la dictée à l'adulte.

Les albums de littérature de jeunesse, supports écrits, permettent de poursuivre cette « mise en mots » à l'oral : parler des personnages, décrire les illustrations, retracer la chronologie de l'histoire…

- Dès la M2, l'enseignant(e) utilise régulièrement le langage d'évocation, permettant de se rappeler d'un vécu antérieur et de se projeter dans des activités à venir. La relation entre langage oral et langage écrit est aussi accentuée afin de familiariser les élèves avec l'écriture et la lecture ainsi qu'avec la culture littéraire.
- Dès la M3, l'enseignant(e) met en exergue que ce qui s'énonce à l'oral peut être transcrit. Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience des codes spécifiques liés à l'écrit.

Exemples de dispositifs pédagogiques proposés :

- **Écouter-Parler-M1 - M2. Activités récurrentes** *Oser prendre sa place dans un groupe :* création d'albums-échos.
- **Écouter-Parler-M1 - M3.** *La langue de scolarisation au cœur du processus de catégorisation :* approche interdisciplinaire intégrant le lire et l'écrire.

3. Observer, évaluer et différencier pour aider les élèves à mieux apprendre

L'évaluation est diagnostique et formative. Elle permet de repérer les forces des élèves, leurs habiletés, d'identifier les difficultés éventuelles et de planifier les dispositifs d'apprentissage en conséquence.

Les progrès des élèves seront relevés et encouragés afin de viser la réussite de tous.

Des temps d'évaluation sont proposés dans les dispositifs pédagogiques présentés dans ce programme, par exemple :

Pour les élèves	Postures de l'enseignant(e)
Des temps de découverte de la langue (orale ou écrite) lors de situations diverses et variées (intégrées ou planifiées). Exemple : Écouter-parler - M3. Comprendre une histoire racontée : inviter les élèves à se mettre à la place d'un personnage pour évaluer la compréhension.	- Observer les habiletés langagières des élèves en vue de différencier. - Évaluer en cours de situation afin de réguler son enseignement : « Quand un élève ne réussit pas, qu'est-ce que je change à mes pratiques ? »
Des temps d'entrainement et de réinvestissement en autonomie afin d'intégrer les attendus ciblés. Exemple : Lire-écrire - M3. Écrire pour s'exprimer, pour communiquer : évaluer la capacité à composer un mot à l'aide de lettres amovibles afin de différencier ses actions.	- Envisager des critères pour une évaluation formative axée sur l'observation des élèves en situation de réinvestissement.
Des temps ciblés visant l'évaluation d'un attendu précis. Exemple : Écouter-parler - M1 - M2. Percevoir les réalités sonores : évaluer les habiletés des élèves en phonologie.	- Planifier des temps d'évaluation diagnostique au début d'un apprentissage, par exemple, afin de déterminer les connaissances préalables des élèves.

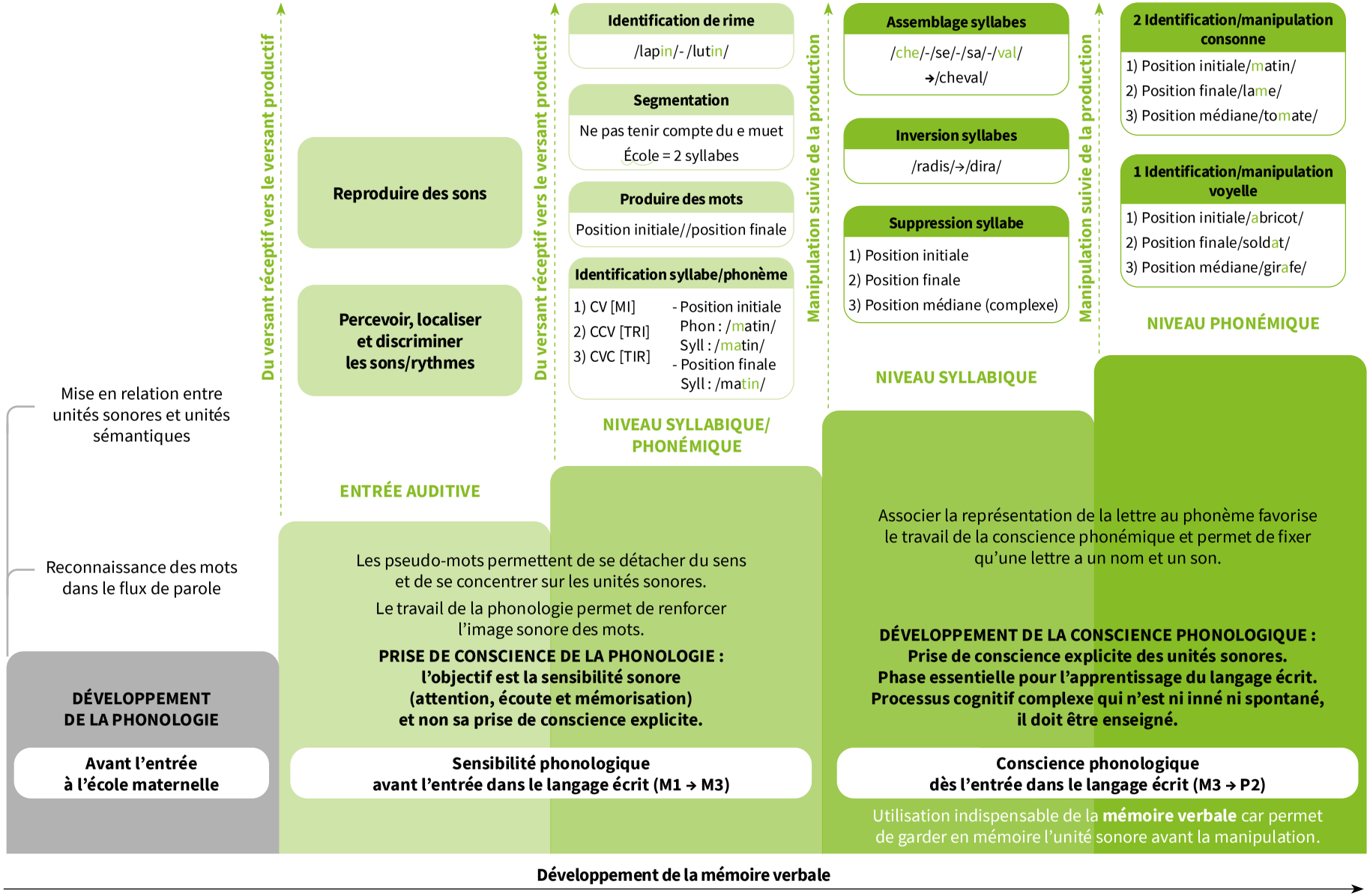
Sélectionner quelques supports spécifiques…

Le livre de littérature de jeunesse a une place de choix dans les dispositifs pédagogiques présentés. Il est et reste un support à privilégier. D'autres supports sont également proposés dans ce programme : objets du quotidien, photos, images…

ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (API)

API	Fréquence à l'oral en %	Principales graphies en français	Exemples
		VOYELLES	
[a]	8,1	a	ami
[e]	6,5	é/et/ai/er/ez	école/et/terminaisons futur simple/chanter/glacier
[i]	5,6	i/y	livre/pays
[ɛ]	5,3	è/ê/est/ai/ais/ait/ei/e	père/être/est/maison/frais/parfait/neige/mer
[œ] ou [ə]	4,9	e	retour
[ə]	/	e muet	carte
[ɑ̃]	3,3	an/am/en/em/aon	maman/chambre/vent/temple/paon
[u]	2,7	ou	hibou
[o]	2,2	au/eau/o	chaud/bateau/numéro
[y]	2,0	u	tribu
[ɔ̃]	2,0	on/om	citron/ombre/nom
[ɔ]	1,5	o	fort
[ɛ̃]	1,4	in/yn/im/ym/ain/aim/ein	fin/lynx/simple/thym/bain/faim/ceinture
[ø]	0,6	eu/œu	feu/nœud
[œ̃]	0,5	un/um	brun/parfum
[œ]	0,3	eu/œ/œu	fleur/œil/cœur
		CONSONNES	
[R]	6,9	r/rr	raisin/serrure
[l]	6,8	l/ll	lundi/balle
[s]	5,8	s /ss/ç/c/sc/t	sac/masse/leçon/ça/aperçu/récit/piscine/initial
[t]	4,5	t/tt/th	atelier/goutte/menthe
[k]	4,5	c/cc/qu/ch/q/k	carte/raccourci/paquet/chœur/cinq/koala
[p]	4,3	p/pp	opéra/grappe
[d]	3,5	d/dd	détective/addition
[m]	3,4	m/mm	machine/pomme
[n]	2,8	n/nn	nord/couronne
[v]	2,4	v	vélo
[ʒ]	1,7	j/g	jupe/sage
[f]	1,3	f/ff/ph	force/sifflet/dauphin
[b]	1,2	b/bb	ballon/hobby
[j]	1,0	lle/l	bille/travaille/travail/écureuil/orteil
[z]	0,6	z/s/zz	zoo/chaise/pizza
[ʃ]	0,5	ch/sh/sch	chat/shampoing/schéma
[g]	0,3	g/gu	gazon/gonfler/légume/guitare/blague
[ɲ]	0,1	gn	champignon

PHONOLOGIE-PROGRESSION



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHARBONNEAU M-H, (2015), *Description et analyse des comportements caractéristiques de la conscience de l'écrit chez des élèves de premier cycle en difficulté de lecture*, Rapport de Recherche Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, p19, p102.

DOYEN A-L, LAMBERT E, *Phonoludo*, Editions Cigale.

PEIFFER E. DOUVILLE L., MARTIN M., BERLIOZ A., BOUCHER M, GOURGUE D., BALMELLE M, MARCON B, *Le Matériel Phonologique*.

QUEMART P., MACLEOD A. MAILLART C., (2015), *Les troubles phonologiques dans les troubles du langage oral,* Rééducation orthophonique, n° 263.

https://www.resodys.org/IMG/pdf/Aynaud.pdf

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf

https://pepite-depot.univ-lille2.fr/nuxeo/site/esupversions/9eb03036-611b-47c2-ac6e-7ad3b058aaa8

Oser prendre sa place dans un groupe

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Orienter son écoute/sa prise de parole	
EP3	• Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer.	• Adopter une attitude corporelle annonçant une prise de parole pour : - exprimer ses besoins, ses ressentis ; - demander quelque chose à quelqu'un.
	Décomposer/composer la phrase, le mot	
EP12	• Élaborer des phrases syntaxiquement correctes.	• S'exprimer en utilisant des phrases de structures simples, à minima, sujet, verbe et complément.
EP13	• Utiliser, à bon escient, le pronom personnel « je ».	• S'exprimer en utilisant le pronom personnel « je ».
	Percevoir/assurer la présentation d'un message oral	
EP16	• Développer une posture : - d'écoute, - de prise de parole.	• Regarder : - la personne qui s'exprime ; - la personne à qui on s'adresse.
EP17	• Développer une posture d'écoute, de prise de parole.	• Attendre son tour pour prendre la parole.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix (conscience de soi et de l'autre : confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets).[1]

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies (affective, sociale, cognitive et langagière). p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage écrit (lire/écrire)

La structuration de la langue orale facilite l'appréhension de la langue écrite. Ainsi, la dictée à l'adulte, en permettant le transfert de la tâche d'écriture à l'enseignant(e), offre à l'élève une opportunité d'être auteur. Grâce à l'étayage de l'adulte, l'énoncé oral de l'élève prend une forme écrite cohérente et organisée, après d'éventuelles reformulations et/ou améliorations lexicales et syntaxiques.

LE9 Formuler oralement un message, à l'adulte, pour qu'il l'écrive.

Activités récurrentes M1-M3 *Écrire pour s'exprimer, pour communiquer*.

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

CONTINUITÉ À ÉTABLIR EN M3

En continuité avec les apprentissages effectués en M1-M2, **les attendus** suivants seront abordés :

EP23 Participer à une conversation.

EP40 S'exprimer en utilisant des phrases de plus en plus complètes et précises.

EP41 Utiliser, adéquatement, en situation, les pronoms personnels je, il, elle.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

La communication orale est au cœur de la majorité des apprentissages disciplinaires.
L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté offre notamment de nombreuses occasions de prises de parole, d'expression de soi, de ses besoins et ressentis (EPC - *Se connaitre et s'ouvrir aux autres*).

MISE EN CONTEXTE

Le langage oral est est au coeur de la majorité des apprentissages à l'école maternelle. Apprendre à échanger et à s'exprimer dans le groupe est un essentiel à travailler de manière régulière, au fil de toute la scolarité.

L'enseignant(e) tient un rôle déterminant pour inscrire les jeunes élèves dans une dynamique de communication : installer le dialogue, demander des précisions, utiliser le feedback positif en reformulant les productions approximatives…

Le « bain de langage » a depuis longtemps démontré ses limites : **sans activités structurées, seuls ceux qui savent parler s'expriment, laissant peu de chance de progrès aux autres**. Il importe donc de créer une organisation spatiale et temporelle propice à la communication et d'offrir de vraies situations langagières récurrentes, planifiées et dont l'objectif est explicité aux élèves.

« Pour que l'enfant parle, il faut qu'il pense et pour qu'il pense, il faut qu'il vive ! Faites-les vivre, ils parleront ! » (Pauline Kergomard, 1838-1925)[1].

1 Citée dans : POPET, A. & PICOT, F. (2008). *Développer et structurer le langage en maternelle*. Retz.

1. COMMUNIQUER LORS DES REGROUPEMENTS

Gestes professionnels || Les moments de regroupement permettent à l'enfant de prendre conscience qu'il fait partie d'un groupe. Il y apprendra à être élève parmi d'autres, à prendre la parole, à écouter ses pairs… Il s'agit donc d'organiser des activités de communication au service du développement personnel et social des élèves. Ces moments auront comme objectifs le développement de la confiance en soi et/ou affirmation de soi, l'expression des ressentis et émotions, ainsi que le développement de l'autonomie sociale.

L'autonomie sociale dans le référentiel des compétences initiales

En M1
– Comprendre qu'il appartient à un groupe.
– S'intégrer au groupe.

En M2
– Écouter l'autre.
– Exprimer ses préférences.

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant(e) est surtout axé sur la mise en confiance : valoriser, encourager et créer un climat favorisant la prise de parole.

Des activités pour apprendre aux élèves à développer une posture d'écoute et de prise de parole.

Point d'attention || Avant chaque activité, expliciter aux élèves l'objectif poursuivi :
« Nous allons apprendre à écouter les élèves quand ils parlent. Nous allons aussi apprendre à parler devant les autres élèves. »
Expliciter ou faire rappeler les postures qui facilitent l'écoute et la prise de parole.
« Comment se tient-on quand on écoute une personne qui parle ? Que fait-on quand on souhaite prendre la parole ? Comment devons-nous parler pour que les autres nous comprennent ? »

- **Développer la posture d'écoute et de prise de parole lors des rituels quotidiens** (compléter le calendrier, citer les prénoms lors des présences…).

- **Proposer des déclencheurs de paroles comme…**
  - **Le rituel de « la valise au trésor » :** une surprise quotidienne ou hebdomadaire — levier d'apprentissage — à découvrir par le biais d'un questionnement. Ce jeu de devinettes permet d'apprendre à formuler des questions et à mémoriser les réponses obtenues pour trouver l'objet.
  - **L'objet voyageur :** en début de jeu, choisir le thème qui sera abordé : un aliment que l'on aime manger, le jouet que l'on préfère, ce qui fait peur… Faire circuler un bâton (ou tout autre objet) de main en main durant le temps d'une musique. Lorsque celle-ci s'arrête, l'élève qui a le bâton en main nomme ce qui a été défini en début de partie (son jouet préféré, ce qu'il aime manger…).
  - **Jeu de mimes :** mimer une action que les élèves essaient de deviner. Les élèves peuvent ensuite mimer à leur tour (en s'aidant éventuellement de scènes illustrées).
  - **La peluche exploratrice :** lorsqu'une peluche part à la découverte de la classe, les occasions de s'exprimer sont multiples ! Donner une consigne à exécuter par un élève ; inviter ensuite les élèves à formuler des consignes à leurs pairs.

    Exemples
    | Place la peluche sur la table de l'espace poupées, dépose-la sur une chaise…

- **Jouer avec les émotions.**
  Utiliser un jeu de cartes représentant des émotions.

- **Parler des émotions ou des ressentis** à la suite d'une lecture d'album (en permettant aux élèves qui en ont besoin d'utiliser des images) : « Comment se sentait le personnage de l'histoire ? » « As-tu aimé cette histoire ? » « Pourquoi ? ».

- **« Comment te sens-tu quand… ? » :** proposer une série de photos illustrant diverses situations de la vie quotidienne et inviter les élèves à parler de leurs ressentis. « Comment te sens-tu quand tu manges un dessert ? » « Et quand tu viens de tomber ?… »






Point d'attention || Lors des échanges, veiller à ce que chaque élève ait une bonne vue de l'enseignant(e), des pairs et des éventuels supports présentés.

- Limiter ce temps collectif afin de préserver l'attention de chacun et d'éviter la dispersion.
- Recourir à un instrument ou accessoire transitionnel qui va aider l'élève à s'exprimer (micro, bâton de parole…).
- Utiliser une marotte ou marionnette en classe comme médiateur dans la communication. Appréciée des jeunes élèves, elle peut favoriser le dialogue.

- À la fin de chaque activité, prendre un temps pour **revenir sur les apprentissages**.

Exemples

> « Qu'avons-nous appris lors de l'activité de la peluche exploratrice ? »
> « Nous avons appris à écouter une consigne et à la réaliser. Mais nous avons aussi appris à dire, à formuler une consigne à un autre enfant de la classe. »

- **Modéliser les règles de prise de parole et d'écoute** (des rituels à instaurer, des référentiels à construire).



Je peux parler !


J'écoute attentivement.


Je demande la parole.


Je parle distinctement.

2. COMMUNIQUER DANS LE CADRE DE JEUX SYMBOLIQUES

Gestes professionnels || Le jeu symbolique est par excellence jeu de communication. Il importe donc d'offrir des espaces « jeux permis », en choisissant notamment le matériel symbolique à proposer aux élèves. Dans ces situations, ils auront l'occasion d'entrer en relation avec d'autres élèves mais aussi l'enseignant(e). En jouant à « faire semblant », l'élève fait référence à des éléments de son vécu tout en y intégrant son imaginaire, ses besoins…

Un espace et un moment bien aménagés permettent le développement des autonomies (sociale et langagière).

L'autonomie sociale

En M1 – Agir et interagir avec les autres.
– Communiquer avec l'enseignant(e).

En M2 – Coopérer.
– Respecter l'autre.

Autonomie cognitive et langagière

En M1 – Imaginer des situations : prendre du plaisir aux jeux symboliques.

En M2 – Expliciter son avis, ses choix, sa pensée, ses actions.

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant(e) est de choisir la posture à adopter : être soit **observateur** soit **acteur du jeu**. Les objectifs fixés seront dès lors différents : observer les élèves en situation de jeu (autonomie sociale, autonomie langagière, productions langagières…) afin de repérer d'éventuelles difficultés langagières et/ou communicationnelles de l'élève et pour mettre en place des stratégies de soutien du développement langagier pour les élèves qui en ont besoin.

- **Quelles situations de jeux pour amener l'élève à oser prendre la parole ?**

  Tous les jeux qui permettent de jouer la réalité (en y ajoutant une touche de fiction) sont à proposer. L'idée est que l'élève soit « le metteur en scène » de situations et puisse, à cette occasion, échanger avec autrui autour de ces jeux de rôles construits : maison de poupées, espace cuisine, théâtre de marionnettes, jeux miniatures (animaux, personnages…), déguisements, peluches, trousse de médecin, garage, matériel de coiffure, accessoires pour le magasin…

- **Quelles interventions pour favoriser la communication ?**
  - Donner à entendre, en contexte, des formes langagières précises : jouer avec les élèves au jeu du magasin en précisant les rôles du vendeur et de l'acheteur, en inscrivant les actions dans une temporalité (arrivée, choix des marchandises, achat, paiement…), par exemple.
  - Solliciter, par le jeu, certaines prises de parole : amener les élèves à poser une question, à produire des phrases simples, à utiliser le vocabulaire spécifique de la situation de jeu (les animaux de la ferme, les ustensiles de cuisine…).

Point d'attention ||
- Limiter le nombre d'élèves dans les espaces pour favoriser les échanges.
- Introduire des objets identiques pour rendre possibles les conduites d'imitation entre élèves.
- En fin de jeu, prendre un temps pour revenir sur la situation vécue et les apprentissages réalisés : « J'ai vu que tu jouais le rôle de la marchande. Tu as pu demander ce qu'on voulait t'acheter en posant des questions. Te souviens-tu de tout ce qui est important de demander lorsqu'on joue à la marchande ? ».
- Certains rôles peuvent être modélisés pour construire des scripts cohérents, au service de scénarios de jeu : les démarches lorsqu'on veut être vendeur ou acheteur, par exemple.

3. COMMUNIQUER LORS DE MOMENTS RITUELS

Gestes professionnels || Chaque élève a besoin de se sentir reconnu, écouté et considéré comme une personne digne d'attention. Les temps intermédiaires que sont le passage aux toilettes, l'habillage pour la récréation, la préparation de la sieste ou encore la collation sont des moments privilégiés pour des échanges individuels. Ces temps peuvent être mis à profit pour les élèves qui parlent peu ou qui maitrisent mal la langue de l'enseignement. De belles occasions encore de développer l'autonomie affective et l'autonomie motrice de tous.

L'autonomie affective dans le référentiel des compétences initiales

En M1 – S'adapter aux changements.

En M2 – Exprimer ses désirs, ses joies, ses craintes…

L'autonomie motrice dans le référentiel des compétences initiales

En M1 – Découvrir son corps et ses possibilités.

En M2 – Adapter ses comportements à l'activité exercée.

Dans ce cadre, le rôle essentiel de l'enseignant(e) est de créer le contact, nécessaire au développement affectif et à l'intégration dans le contexte scolaire : établir un contact visuel, permettre une proximité physique, regarder l'élève avec bienveillance, se mettre à sa hauteur…

- **Quelles interventions pour favoriser la communication ?**
  - Mettre en mots ce que l'élève vit : « Je vois que tu as enfilé ton manteau tout seul. Je vais maintenant le boutonner. À quoi aimerais-tu jouer dans la cour de récréation ? »…

Le fait d'accompagner les actions des élèves par le biais d'un langage construit peut se révéler sécurisant. Cela participe à la création d'un climat favorable à l'expression de soi, de ses émotions et de ses besoins. Les élèves les moins empreints de la culture scolaire profiteront d'autant plus de ces relations privilégiées.

Point d'attention ||

- Veiller à prévoir un temps, même très court, pour chaque élève.
- Expliciter les actions entreprises tout en favorisant le dialogue.

4. COMMUNIQUER DANS LE CADRE D'ACTIVITÉS ORGANISÉES À DES FINS D'APPRENTISSAGES PRÉCIS

Gestes professionnels || Les moments en groupe classe, en aparté ou lors de jeux sont des leviers essentiels pour amorcer la communication. Néanmoins, il importe d'y ajouter des temps construits et ciblés autour d'attendus particuliers : la construction de la syntaxe, l'utilisation du je… Parler aide à la structuration de la pensée et au développement de l'autonomie cognitive et langagière.

L'autonomie cognitive et langagière dans le référentiel des compétences initiales

En M1 – Représenter des situations vécues au moyen de représentations figuratives (images, photos…).

En M2 – Verbaliser ce qu'il comprend, ce qui l'interroge.
– Expliciter son avis, ses choix, sa pensée, ses actions.

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant(e) est de cibler ce qui est à travailler, d'expliciter les attendus et d'observer les élèves pour mieux différencier ses actions.

Point d'attention

- Avant chaque activité, expliciter aux élèves l'objectif poursuivi : « Nous allons nous exercer à mieux parler, à dire des phrases pour que les autres nous comprennent bien. ».
- Préciser l'objectif lorsque cela est nécessaire : « Nous allons apprendre à dire des phrases qui commencent par je. ».

- **Des activités ciblant la prise de parole**.
  - Proposer un atelier d'aide à la prise de parole, avec des photos/images comme supports déclencheurs autour de thématiques liées au vécu des élèves : photos des élèves dans la vie scolaire, photos de bébés, animaux familiers…
  - Faire raconter une histoire lue à l'aide des personnages (illustrations, marionnettes…).
  - Profiter spontanément d'une situation qui se présente en classe pour travailler un acte de parole en utilisant des albums (mettre l'accent sur le personnage plutôt que sur l'élève).



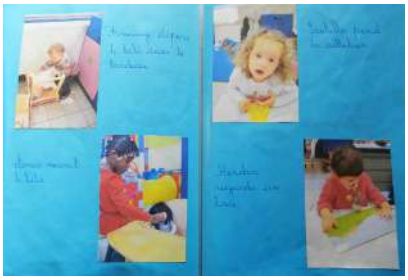
VAN GENECHTEN, (2010) Petit poisson blanc. Mijade

Exemples

- **Pour saluer, dire bonjour**
  Jadoul E. *On dit bonjour.* École des Loisirs.
  Sarrasin J. *Dis bonjour.* École des Loisirs.
- **Pour remercier (la politesse)**
  La Boisssière E. *Rosalie ne dit jamais merci.*
  Éditions Coup d'œil.
- **Pour demander quelque chose**
  Leroy. *Gros Pif apprend à lire.* Éditions Milan
  Servant S. *Le gros gouter.* Didier Jeunesse.
- **Pour s'excuser**
  Cathon. *Les ennuis de Lapinette.* Gallimard Jeunesse
  Qin Leng. *À moi*. À toi. La Pastèque



- **Des activités visant la construction syntaxique.**
  - Proposer un atelier à partir de l'album photos de la classe et/ou de la maison : identifier et nommer des personnes (qui est sur la photo ?), des lieux (où sont-ils ?), des actions (que font-ils ?), le moment (quand cela se passe-t-il ?).
  - Proposer des albums pour apprendre à parler : les « oralbums » : proposer des albums en les réécrivant dans les structures de l'oral afin de permettre aux élèves de se les approprier.
  - Instaurer la pratique des « albums échos[2] », recueils de photos s'ancrant dans le vécu de la classe et accompagnés de phrases simples. Ils peuvent être écrits à la 1re personne, lorsqu'ils concernent un enfant en particulier, ou à la 3e personne.



Étapes de construction d'un album écho :
- choix de l'élève ;
- photo de l'élève en situation ;
- interaction langagière : production de l'énoncé de l'élève ;
- imprégnation ;
- stabilisation.

  - Aborder la langue dans une perspective interdisciplinaire : en éducation culturelle et artistique (dramatisation, théâtre de marionnettes…) ; en mathématiques (verbaliser un déplacement, la position d'un objet…) ; en formation scientifique (se questionner par rapport aux phénomènes observés…).

2 Dispositif pédagogique conçu par Philippe Boisseau.

Point d'attention || Organiser des groupes de besoins, plus propices aux échanges. Former des groupes fondés sur la capacité de l'élève à prendre la parole se révèle bénéfique pour tous : les grands parleurs, les moyens parleurs et les petits parleurs[3].

- À la fin de chaque activité, prendre un temps pour **revenir sur les apprentissages** : « Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? » ; « Donnez-moi un exemple de phrase qui commence par je » ; « Donnez-moi un exemple de phrase qui commence par nous ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOISSEAU, Ph. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle.* Retz.
- DELAMAIN, C. & BOUCHER, H. (2010). *Construire des habiletés en communication : 200 activités pour enfants d'âge préscolaire.* Chenelière éducation.

3 FLORIN, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maitrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.* Ellipses

Comprendre une histoire racontée

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Comprendre/élaborer un message oral	
EP31	• Repérer et énoncer des informations explicites d'un message formulé oralement (lu/dit par un tiers) : - un récit ; - une recette, un mode d'emploi, une règle de jeu… ; - une invitation, un documentaire.	• Décrire le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté.
EP35	• Dégager une information implicite d'un message oral formulé par un tiers.	• Énoncer une information implicite à partir de deux informations repérées dans le message oral formulé par un tiers.
	Percevoir/assurer l'organisation d'un message oral	
EP36	• Restituer la chronologie d'un récit écouté.	• Raconter un récit écouté en utilisant les mots suivants : d'abord, ensuite, enfin.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (comprendre le sens global d'un message oral ; exprimer les relations de causalité, de temporalité, de chronologie).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux
Expliciter les démarches et les apprentissages. || p. 19

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage écrit (lire/écrire)

La compréhension des informations explicites et implicites est au cœur de la lecture.
De même, dégager la chronologie d'un récit, c'est pouvoir en construire le sens.

LE25 Formuler une information explicite dans tout type de texte rencontré dans le contexte de la classe.

LE28 Construire une information implicite à partir d'indices prélevés dans le texte et les illustrations.

LE30 Replacer dans l'ordre chronologique des éléments clés d'un écrit en s'aidant de supports.

AVEC M1/M2

Apprendre à comprendre et à construire la chronologie d'un récit sont des attendus abordés dès la M1/M2.

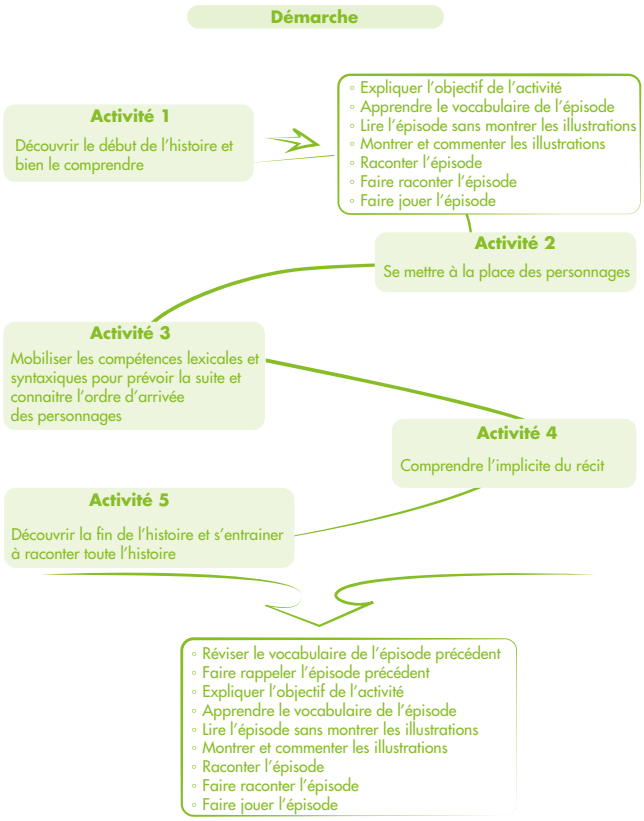
EP6 Manifester sa compréhension du message entendu :
- de manière verbale et/ou non verbale ;
- pour agir et réagir.

EP10 Identifier les deux supports visuels relatifs au début et à la fin de l'histoire.

Mise en contexte || La compréhension d'un message oral est une habileté essentielle à la construction du sens. Percevoir l'organisation du message favorise cette compréhension. Il est intéressant d'inscrire la compréhension dans une perspective culturelle en explorant la littérature de jeunesse afin de développer l'acculturation. Comprendre une histoire est un processus dynamique qui sollicite, chez les élèves, une représentation mentale de l'histoire, de ses personnages, de l'ordre des évènements…

L'album choisi dans cette séquence est « Le Crafougna » écrit par Stéphane Servant et illustré par Anne Montel, édité par Didier Jeunesse (2012). Il raconte l'histoire d'un Crafougna symbolisant la mauvaise humeur et prenant la forme d'un être velu, gris et grincheux. Le Crafougna s'invite un jour dans la maison d'une famille où il réussira à installer la mauvaise humeur au fur et à mesure que les jours passent. Le petit garçon qui est le narrateur de l'histoire va user de son imagination pour faire partir le Crafougna de sa maison et retrouver la joie de vivre en famille. L'histoire se déroule sur une semaine, et le récit suit l'ordre chronologique, du dimanche au samedi. Les illustrations sont colorées et drôles, la trame narrative est bien marquée et la lecture se fait par doubles pages.

Gestes professionnels || Cette séquence s'inspire du dispositif « Narramus » de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe qui propose des séances d'apprentissage explicite de la compréhension de texte entendu. La lecture de l'album et les différentes activités sont réparties sur plusieurs semaines. Le texte est dévoilé progressivement, afin de maintenir les élèves en situation d'attente et leur faire construire la continuité narrative, selon la démarche suivante :



La démarche permet de poursuivre, selon une approche intégrée, les 4 objectifs suivants :

LES COMPÉTENCES DE RÉCEPTION DE NARRATION/RÉCIT

- La présentation du texte et des illustrations est toujours dissociée afin d'inciter les élèves à **traiter l'écrit entendu et à fabriquer une représentation mentale** (« se fabriquer un dessin animé ») intégrant les personnages, leurs intentions et leurs actions.
- **Chaque épisode est lu puis raconté par l'enseignant(e)**. Il s'agit de deux activités bien distinctes qui permettent aux élèves d'accroitre la qualité de leur compréhension, de prendre conscience d'une langue écrite et d'une langue orale.
- L'analyse de chaque épisode permet **d'apprendre aux élèves à faire des liens entre les différents évènements de l'histoire**. Ce travail facilite la mise en mémoire de l'enchainement du récit.

LES CAPACITÉS/HABILETÉS DE PRODUCTION NARRATIVE

- **Le rappel du récit** demande aux élèves de faire appel à leur **mémoire** de la **compréhension** du récit. Pour ce faire, les élèves doivent apprendre à organiser les informations, à planifier leur discours, à soigner leur mise en mots et à assurer la cohésion textuelle.
- Les élèves doivent **rendre explicite une partie des informations implicites du texte et celles véhiculées par les illustrations** afin de se faire comprendre de leurs pairs.
- Ce moment de rappel du récit permet à l'enseignant(e) d'observer et ainsi de procéder à l'évaluation formative de chacun des élèves.

LES SAVOIRS LEXICAUX ET SAVOIR-FAIRE SYNTAXIQUES

- **Le bagage lexical** contribue à la capacité à comprendre les textes entendus. Son enseignement doit donc être **systématique, régulier** et **explicite**.
- Lors du travail de chaque épisode, il est primordial d'accorder une place importante à l'**explication** (avant la découverte d'un nouvel épisode à l'aide de supports variés qui permettront de proposer de multiples liens sémantiques), **à la mémorisation** (centrer l'attention des élèves sur le processus de mémorisation via l'utilisation d'une boite), **à la révision** (activité ritualisée avant chaque nouvel épisode afin de favoriser la mise en mémoire grâce à l'exposition répétée aux nouveaux mots) et **à l'utilisation** (transfert dans d'autres contextes) du vocabulaire.

LES COMPÉTENCES INFÉRENTIELLES (COMPRENDRE L'IMPLICITE)

- Permettre aux élèves de comprendre en profondeur le texte en **décryptant les éléments qui ne sont pas écrits ou illustrés**.
  Pour comprendre une histoire, il est primordial d'en **mettre les informations en relation** afin d'en percevoir l'enchainement logique qui ne se résume pas à une simple mise en ordre chronologique des évènements. Il convient dès lors de travailler sur **les relations causales** entre divers éléments de l'histoire (contexte, actions…), mais aussi de faire expliciter **les états d'esprit des personnages** (ce qu'ils veulent, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils savent).

ACTIVITÉ N° 1
FAIRE DÉCOUVRIR LE DÉBUT DE L'HISTOIRE ET BIEN LE COMPRENDRE

Point d'attention || Plusieurs tâches structurent cette séquence, il est intéressant d'utiliser des pictogrammes pour aider les élèves à comprendre davantage chaque tâche demandée : la découverte et la mise en mémoire du vocabulaire, la lecture de l'épisode par l'enseignant(e), la description d'une illustration, l'anticipation à partir d'une illustration pour apprendre à raconter et à utiliser le vocabulaire, le questionnement, l'enseignant(e) qui raconte l'épisode, un élève qui raconte l'épisode, les élèves qui complètent ou ajustent ce qu'ils ont entendu, les élèves qui jouent la scène de l'épisode avec du matériel divers.

- **Présenter l'objectif de la séquence** aux élèves.

Consigne || « Nous allons découvrir une nouvelle histoire. Nous allons la travailler longtemps pour que chacun puisse bien la comprendre et soit capable de la raconter entièrement et seul. »

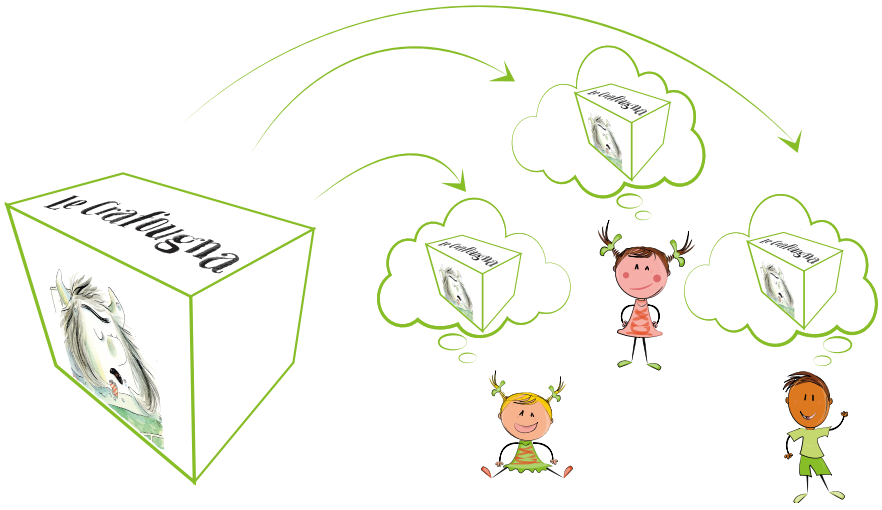
- **Présenter l'objectif de l'activité.**

Consigne || « Nous allons découvrir le début de l'histoire. Nous allons bien le comprendre pour être capables de le raconter. »

- Avant la lecture, **expliquer aux élèves qu'ils/elles vont découvrir de nouveaux mots** et apprendre à les mettre en mémoire.

Point d'attention || Pour apprendre aux élèves à mettre en mémoire des nouveaux mots et leur explication, il est indispensable de se montrer explicite sur le processus de mémorisation et de récupération des mots encodés. Il est pertinent d'utiliser des moyens concrets tels qu'une boite symbolisant la mémoire.

- **Présenter la boite**, par exemple, et expliquer aux élèves qu'elle s'appelle « le Crafougna ». Expliquer qu'elle représente la « boite mémoire » de chacun(e).



- **Faire découvrir le premier mot en multipliant les liens sémantiques.** Montrer une véritable image du mot-cible. La **nommer** ou la faire nommer et **en donner la signification/définition**.

Exemple

« Un canapé c'est un long siège avec un dossier où plusieurs personnes peuvent s'asseoir. »

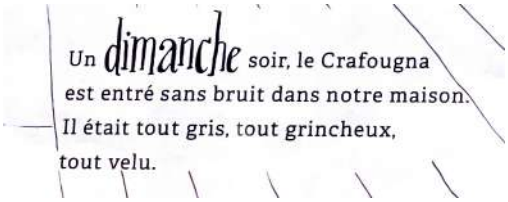
- Inviter les élèves **à observer l'image** et à la **mettre en mémoire**, en leur laissant le temps nécessaire.
- **Cacher l'image et demander** aux élèves d'ouvrir leur « boite mémoire » : « Est-ce que vous voyez bien l'image du canapé ? Avec son grand dossier, son long siège… ».

- Afficher à nouveau l'image du mot-cible et **demander aux élèves de le prononcer**.
- Procéder de la même manière avec les autres mots ciblés.

Exemples
- Grincheux, tout velu, le canapé…

Point d'attention || Pour que l'élève puisse encoder durablement les différents mots rencontrés, il est intéressant de proposer une exposition massive. Dans ce sens, déposer les images des mots ciblés dans la boite et la laisser en accès libre dans un centre ou encore les déposer sur un mur de la classe.

- **Afficher uniquement le texte** de la première double page de l'épisode 1 du « dimanche » **et le lire en montrant ce qui est lu.**



- **Afficher l'illustration et demander aux élèves de la décrire avec précision.**



- **t**de la deuxième double page du « dimanche » **et le lire en montrant ce qui est lu.**
- **Avant d'afficher l'illustration,** demander aux élèves **d'anticiper son contenu.**

Consigne || « Un élève va dire/expliquer ce qu'il imagine sur l'image. »

- **Afficher l'illustration** et demander aux élèves **de la commenter**.
- Afficher le visage du Crafougna et demander aux élèves de nommer l'émotion (son état d'esprit). Ensuite afficher les deux visages du petit garçon, les faire comparer et demander ce que chaque visage traduit comme émotion.

Exemples
- « Il est fâché, il est en colère, il est grincheux… »



- « Sur la première image, il est content, joyeux… et sur la deuxième il est fâché, en colère… »

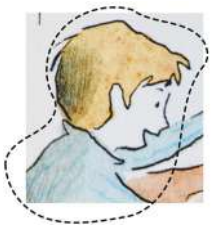
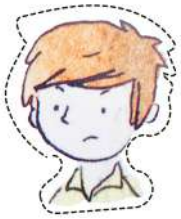




- **Raconter l'épisode 1 du « dimanche » en reformulant et en utilisant un langage adapté aux élèves.**
- Demander à **un élève de raconter** à son tour l'épisode 1 du « dimanche » et **inviter les autres élèves à écouter** attentivement le récit pour être capables à la fin d'ajouter des informations, par exemple.
- Proposer aux élèves de **jouer la scène** à l'aide de marionnettes, d'une maquette de la scène… afin de **leur permettre de s'approprier les émotions des personnages en utilisant les gestes et intonations adéquats**.

Consigne || « Vous allez maintenant jouer la scène, un élève joue le rôle du Crafougna et un autre élève joue le rôle du petit garçon. Vous allez essayer de vous mettre à la place des personnages et de dire ce qu'ils font, ce qu'ils ressentent, ce qu'ils pensent. »

Point d'attention || Guider les élèves dans l'identification des expressions du visage.

ACTIVITÉ N° 2
AMENER LES ÉLÈVES À SE METTRE À LA PLACE DES PERSONNAGES

- **Faire rappeler l'objectif** de la séquence.
- **Réviser les mots** appris lors de l'épisode 1 du « dimanche ».
- **Relire l'épisode 1 du « dimanche » sans montrer les illustrations.** Ensuite, faire un rappel de l'épisode 1 et demander à un élève **de le raconter et aux autres élèves d'y être attentif(ve)s afin d'ajouter ou d'ajuster ce qu'ils viennent d'entendre**.
- **Utiliser la même démarche que pour l'épisode 1 du « dimanche » pour apprendre les nouveaux mots** de l'épisode 2 du « lundi ».

Exemples
- Petit déjeuner, personne, à travers, crafougner.

Point d'attention || Pour le mot « crafougner », il est important d'expliquer qu'il s'agit d'un mot imaginaire et que dès lors, l'exercice consiste à imaginer ce que signifie ce mot en fonction du contexte. Il est intéressant d'associer des images pour illustrer, selon les propositions des élèves, le verbe « crafougner ».

Exemple
- « Crafougner signifie râler, bouder, ne pas avoir envie de… ».

- Expliquer l'objectif de l'activité aux élèves, **apprendre à se mettre à la place des personnages**.

Consigne || « Nous allons nous interroger ensemble sur ce que veulent, ce que ressentent et ce que savent les personnages. Qu'est-ce que "***ça leur fait dans leur cœur, dans leur tête***" ? Est-ce qu'ils sont contents ? Tristes ? En colère ? Est-ce qu'ils ont peur ? Que ressentent-ils ? Que pensent-ils ? »

Point d'attention || Utiliser le matériel de la classe sur les émotions.

- **Utiliser la même démarche que pour l'épisode 1 pour lire et raconter la première double page de l'épisode 2** du « lundi ».
- **Afficher l'illustration et demander aux élèves d'imaginer/d'envisager la suite de l'histoire.**

Consigne || « Dessinez la suite de l'histoire. Partagez avec vos camarades en expliquant vos choix. »



- Afficher une partie du texte de la deuxième double page et la lire en montrant ce qui est lu. **Laisser les élèves comparer et commenter leurs hypothèses avec ce qui vient d'être lu.**

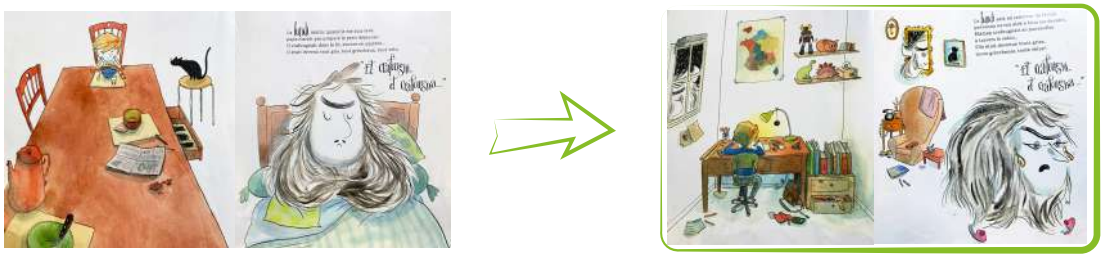
> « Le lundi soir, en rentrant de l'école personne ne m'a aidé à faire les devoirs. Maman crafougnait en pantoufles à travers le salon… »

- **Afficher l'illustration** de la deuxième double page de l'épisode 2 du « lundi » en y intégrant une bulle de pensée. Écrire les propositions des élèves dans la bulle.

Consigne || « La bulle en forme de nuage représente les pensées de la maman. Vous allez imaginer ce que pense, ce que ressent la maman… »



- **Lire la suite de la deuxième double page et faire le lien entre les hypothèses des élèves concernant les pensées et le texte lu.**
- **Afficher l'illustration** de la deuxième double page de l'épisode 2 du « lundi ». Expliciter l'enchainement des deux doubles pages en structurant à l'aide des mots « d'abord » et « ensuite ».



- Demander à un élève **de raconter l'enchainement en s'aidant des mots « d'abord » et « ensuite »** et aux autres élèves d'être attentif(ve)s afin de compléter ou d'ajuster ce qu'ils viennent d'entendre.
- **Lire les deux premiers épisodes** en invitant les élèves à être attentifs **et à bien mettre l'histoire en mémoire**. Demander ensuite à un élève de raconter le début de l'histoire et aux élèves d'être attentifs afin d'ajouter ou d'ajuster ce qu'ils viennent d'entendre.

- **Inviter les élèves à jouer le début de l'histoire** selon la démarche de l'épisode 1 en veillant à prévoir les masques des personnages avant et après leur transformation.



Point d'attention || Utiliser la même démarche et les mêmes types de tâches pour découvrir l'épisode du « mardi », du « mercredi » et de la première double page du « jeudi ». Lors de la découverte de ces épisodes, il est important de travailler les états d'esprit (bulles de pensée).

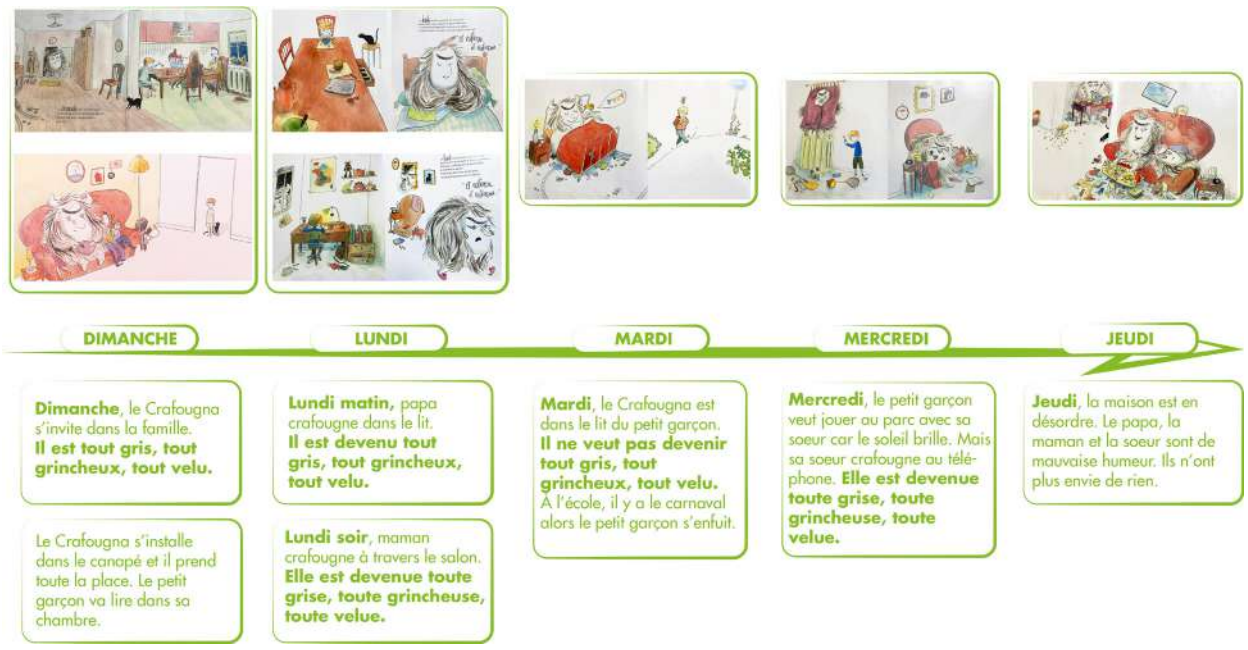
ACTIVITÉ N° 3
AMENER LES ÉLÈVES À MOBILISER LES COMPÉTENCES LEXICALES ET SYNTAXIQUES POUR PRÉVOIR LA SUITE RECONSTITUER ET CONNAITRE L'ORDRE D'ARRIVÉE DES PERSONNAGES

- Demander aux élèves de rappeler ce qu'ils ont appris lors des activités précédentes.
- **Réviser les mots** appris lors des épisodes précédents en respectant l'ordre d'apparition dans l'histoire. **Les faire défiler et inviter les élèves à les nommer**.
- **Raconter et/ou faire raconter l'histoire depuis le début.**

Point d'attention || Il est utile de varier les supports pour aider les élèves à raconter. Par exemple, les élèves peuvent écouter l'histoire lue en montrant les illustrations, utiliser l'album pour soutenir leur récit ou encore utiliser les marionnettes, la maquette…

- **Faire constater aux élèves que la chronologie de l'histoire et la structure répétitive du récit permettent de soutenir la mémoire.**

Point d'attention || L'illustration suivante vise à apporter un support visuel. Dans ce sens, il s'agit d'un exemple de « raconter » et non un résumé à « lire » aux enfants.



- **Expliquer l'objectif de l'activité aux élèves** et préciser qu'ils vont apprendre à **mieux comprendre l'histoire**.

Consigne || « Nous allons chercher des indices dans les activités réalisées jusqu'ici pour répondre à des questions. »

Point d'attention || L'enjeu de ce type d'activité est via le questionnement de rendre explicites les relations causales en s'appuyant sur les émotions/état d'esprit des personnages, en réalisant des liens entre les différents épisodes, en s'appuyant sur la chronologie…

Exemples de questionnement

- Le petit garçon est-il fâché ou content ? Pourquoi ?
- Comment se sent le petit garçon à la page… ?
- Comment ça se fait que… ?
- Le petit garçon est fâché parce que… ?
- Comment se sent le personnage, pourquoi (parce qu'un autre a fait telle action) et pourquoi ce qu'il ressent provoque son action : « Comment se sent le Crafougna quand le petit garçon ne le veut pas dans son lit ? »

Différencier pour soutenir l'apprentissage || Si certains élèves rencontrent des difficultés, l'enseignant(e) peut servir de modèle en reformulant et en introduisant les connecteurs logiques.

- **Poser une question aux élèves et les lancer dans la recherche d'indices** en utilisant les supports déjà travaillés.
- **Proposer aux élèves de raconter** certains épisodes, de **jouer certains épisodes**, d'**identifier les émotions des personnages**.

Point d'attention || La recherche d'indices peut prendre la forme d'un travail en sous-groupes par exemple. Consigner les indices dans une trace intermédiaire.

- **Demander aux élèves de répondre à la question**.

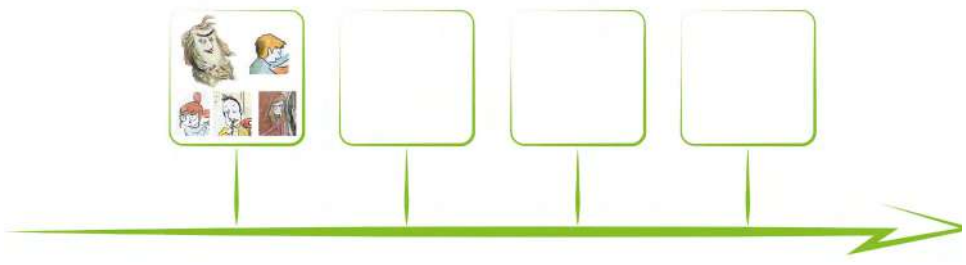
Point d'attention || L'enseignant(e) doit veiller à s'appuyer sur les indices et rendre les liens explicites avec la réponse.

Consigne || « Nous allons aider notre mémoire à retenir l'histoire car notre objectif est de pouvoir la raconter entièrement seul. Notre mémoire a besoin d'aide pour retenir toutes ces informations, nous allons donc l'aider. »

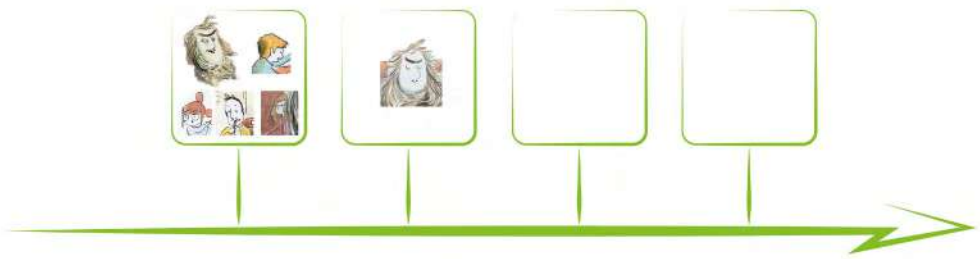
- Expliquer que dans l'histoire du Crafougna, tous les personnages apparaissent en même temps, dès le début de l'épisode 1.

Point d'attention || Dans cet album, les personnages n'apparaissent pas à tour de rôle. Cependant, ils deviennent « tout gris, tout grincheux, tout velus » à tour de rôle. Le travail de cette chronologie permet de soutenir la mémoire des élèves.

- **Afficher une ligne du temps et placer la représentation de tous les personnages dans la première case.**



- Distribuer du matériel de coloriage et **demander aux élèves : « Quel personnage va "crafougner" en premier ? »**.
- Laisser du temps aux élèves pour dessiner le personnage. Ensuite, procéder à une mise en commun et venir **placer la représentation du papa qui « crafougne » sur la ligne du temps**.



- Procéder de la même manière pour la maman qui crafougne et la sœur qui crafougne.
- **Observer le résultat et inviter les élèves à le commenter** en expliquant que maintenant qu'ils connaissent l'ordre des personnages qui « crafougnent », ils auront plus de facilité pour raconter l'histoire.

ACTIVITÉ N° 4
AMENER LES ÉLÈVES À COMPRENDRE L'IMPLICITE DE L'HISTOIRE

- **Faire rappeler aux élèves ce qu'ils ont appris** lors de l'activité précédente.
- **Réviser le vocabulaire rencontré depuis le début de l'histoire** en affichant les images des mots ciblés et en invitant les élèves à les nommer.
- **Faire un rappel de l'histoire selon la même démarche** que lors des activités précédentes : demander à un(e) élève de raconter le début de l'histoire et aux autres élèves d'être attentif(ve)s afin de compléter ou d'ajuster ce qu'ils viennent d'entendre.
- **Expliquer l'objectif de l'activité.**

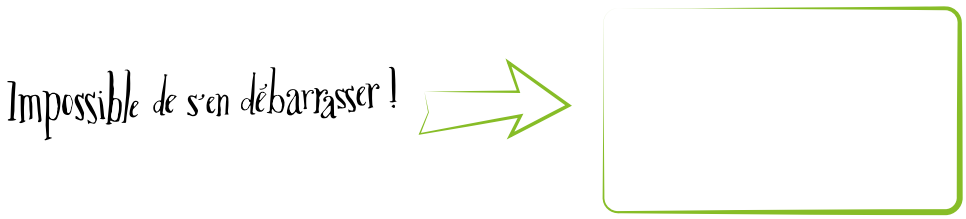
Consigne || « Vous allez découvrir ce qu'il va se passer maintenant que presque toute la famille "crafougne" ».

- **Demander aux élèves dans quel ordre les personnages « crafougnent » dans l'histoire.**
- **Apprendre les nouveaux mots** en utilisant la même démarche que pour les épisodes précédents.
- **Afficher le texte** de la deuxième double page du « jeudi » **et lire en montrant ce qui est lu**.
- **Avant d'afficher l'illustration**, demander aux élèves d'**anticiper son contenu**.

Consigne || « Un élève va présenter/expliquer ce qu'il imagine sur l'image. »

- **Afficher l'illustration** et demander aux élèves **de la commenter**.
- Procéder de la même manière pour l'épisode du « vendredi ».

- **Afficher la dernière phrase de l'épisode du « vendredi » et demander aux élèves de prévoir la suite de l'histoire.**



- Demander aux élèves **de représenter** sur une feuille **ce qu'il va se passer dans l'épisode suivant** du « samedi ».
- **Procéder à une mise en commun en invitant les élèves à justifier leurs choix.**

Point d'attention || Il peut être intéressant, avant la mise en commun, de proposer aux élèves « d'écrire » en plus de leur dessin en pratiquant une dictée à l'adulte.

- Avant de découvrir le texte de l'épisode du « samedi », afficher l'illustration pour y chercher des indices.

Consigne || « Nous allons observer l'illustration et y chercher des indices. »

- **Ajouter des bulles de pensées et inviter les élèves à se mettre à la place du Crafougna et du petit garçon.**



- **Afficher et lire le texte** de la première double page de l'épisode du « samedi ».
- **Revenir sur les hypothèses** des élèves et les inviter à **commenter leurs anticipations par rapport à l'intention de l'auteur**.
- **Afficher l'illustration et raconter l'enchainement** en structurant à l'aide des mots « d'abord », « ensuite » et « enfin ».



- Demander à un élève **de raconter l'enchainement en utilisant les mots « d'abord », « ensuite » et « enfin »** et aux autres élèves d'être attentif(ve)s afin d'ajouter ou d'ajuster ce qu'ils viennent d'entendre.

- **Lire les épisodes** en invitant les élèves à être attentif(ve)s **et à bien mettre l'histoire en mémoire**. Demander ensuite à un(e) élève de raconter le début de l'histoire et aux autres élèves d'être attentif(ve)s afin d'ajouter ou d'ajuster ce qu'ils viennent d'entendre.
- **Inviter les élèves à jouer l'histoire** selon la démarche utilisée pour les épisodes précédents.

ACTIVITÉ N° 5
FAIRE DÉCOUVRIR LA FIN DE L'HISTOIRE ET S'ENTRAINER À RACONTER TOUTE L'HISTOIRE

- **Faire rappeler aux élèves ce qu'ils ont appris** lors de l'activité précédente.
- **Réviser le vocabulaire rencontré depuis le début de l'histoire** en affichant les images des mots ciblés et en invitant les élèves à les nommer.
- **Faire un rappel de l'histoire selon la même démarche que lors des activités précédentes :** demander à un(e) élève de raconter le début de l'histoire et aux autres élèves d'être attentif(ve)s afin de compléter ou d'ajuster ce qu'ils viennent d'entendre
- **Expliquer l'objectif de l'activité.**

Consigne || « Nous avons découvert l'idée du petit garçon pour tenter de faire partir le Crafougna. À votre avis, quelle a été la réaction de la famille ? Est-ce que son idée a fonctionné ? »

- Afficher les différents membres de la famille avec des bulles de pensée. **Inviter les élèves à se mettre à leur place, à anticiper leurs réactions, leurs sentiments en voyant le petit garçon se déguiser en « Crafougna ».** Écrire les propositions des élèves dans les bulles.





- **Afficher la première illustration** de la deuxième double page du « samedi » pour **y chercher des indices**. Lire les onomatopées de rire et se demander à qui chacune appartient.

- **Relier les bulles de dialogues aux différents personnages.**



- **Afficher la première partie du texte et lire en montrant ce qui est lu.**

  Papa, maman et ma sœur se sont mis à sourire. À rire. À rigoler !

- **Revenir sur les hypothèses** des élèves et les inviter à **commenter leurs anticipations par rapport à l'intention de l'auteur**.
- **Revenir sur la deuxième question** posée lors de l'explication de l'objectif : « **Est-ce que son idée a fonctionné ?** »
- Laisser les élèves **en discuter** et les inviter **à justifier leurs choix**.
- **Afficher la suite du texte** de cette double page et **lire en montrant ce qui est lu**.
- **Afficher l'illustration** et inviter les élèves à la commenter.
- Pour conclure, procéder en utilisant la même démarche pour lire la dernière double page du « samedi ».
- **Lire l'entièreté de l'histoire** en chargeant un élève de tourner les pages.
- Expliquer aux élèves qu'à partir de maintenant le livre est disponible dans la bibliothèque de la classe et au centre d'écoute afin de pouvoir l'écouter autant de fois qu'ils le désirent.
- **Proposer régulièrement aux élèves de s'entrainer à raconter** l'histoire devant la classe, devant leurs pairs et à la maison. Soutenir ces entrainements en utilisant les marionnettes, maquettes, l'enregistrement de l'histoire lue, l'enregistrement de l'histoire racontée…

Point d'attention || Cette séquence permet de nombreux prolongements comme le travail d'une mise en réseaux, d'un sac à album, d'activités d'écriture, d'activités d'ECA, d'enregistrement des sonorités de l'album…

Percevoir les réalités sonores

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Décomposer/composer la phrase, le mot	
EP14	• Percevoir des réalités sonores de la langue. • Prononcer et repérer des réalités sonores de la langue.	• Repérer des sons récurrents, entendus dans le vécu scolaire (par exemple : dans des chants, des comptines…) pour s'en imprégner et les reproduire.
EP42	• Rythmer un mot, un groupe de mots, une phrase courte en scandant les syllabes orales.	• Frapper dans les mains pour marquer chaque syllabe orale d'un énoncé donné : un mot isolé, un groupe de mots, une courte phrase.
EP43	• Établir des relations sonores entre des mots entendus.	• Reconnaitre dans différents mots entendus : - une même syllabe ; - un même phonème ; - une rime.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (comprendre le sens global d'un message oral ; exprimer les relations de causalité, de temporalité, de chronologie).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage écrit (lire/écrire)

La conscience phonologique joue un rôle dans la découverte du principe alphabétique. Il convient donc de veiller au développement de la conscience phonologique au fil de la scolarité maternelle et au début de l'école primaire.

Progressivement, les activités de sons à l'oral devront être liées à l'utilisation des supports écrits.
En identifiant son prénom, en prenant des indices dans d'autres mots écrits, en s'initiant à l'écriture inventée dès qu'ils en manifestent l'envie, les élèves s'imprègneront peu à peu des codes liés à l'écrit.

LE10 Désigner son prénom avec l'aide éventuelle d'un référentiel.

LE12 Composer son prénom à l'aide de lettres amovibles.

LE14 Garder, à l'aide de l'écriture inventée, des traces personnelles d'une activité choisie par l'élève.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éducation culturelle et artistique

ECA 17 Expression musicale - S'approprier, en situation, les sons produits par les instruments de musique et des objets sonores, rencontrés dans le vécu de la classe.

Point d'attention || Pour percevoir les réalités sonores de la langue, un préalable indispensable : développer l'écoute par le biais d'activités régulières et variées. Dans le cadre de la plupart des activités langagières, l'attention est davantage portée sur le sens du message que sur sa forme. Un jeune enfant ne réalise pas que le langage utilisé est un code arbitraire composé d'unités de sons (phonèmes) qui, combinées entre elles, permettent de former des mots et des phrases. Cette prise de conscience sera pourtant nécessaire pour entrer dans la lecture et dans l'écriture.

QUELQUES PISTES POUR DÉVELOPPER L'ÉCOUTE

- **Enseigner explicitement aux élèves comment adopter une posture d'écoute** (être correctement installé, regarder son interlocuteur…).
- **Explorer des univers sonores différents** en créant des variations instrumentales que les élèves puissent identifier.
- **Mettre en place des activités permettant aux élèves de pratiquer l'écoute sélective** en discriminant ou en localisant un son (retrouver la boite à musique cachée, nommer l'instrument dont on a entendu le son sans le voir, jouer à un jeu de loto sonore…).
- **Permettre aux élèves de pratiquer une écoute active** à partir de comptines, jeux de doigts, chants…
- **Développer chez les élèves une attention soutenue** par le biais d'histoires, racontées avec ou sans supports.
- **Favoriser la mise en mémoire d'une suite de mots** à partir de consignes verbales courtes (« Va dans le coin cuisine et prends une assiette »).
- …

Des activités d'expression musicale offriront des opportunités de développer l'écoute tout en l'associant à des productions instrumentales et vocales créatives.

MISE EN CONTEXTE

Gestes professionnels || Les activités proposées ci-dessous visent trois types de démarches.

- **L'utilisation d'un capital de textes** permettant d'explorer et de jouer avec les sons du langage (albums de littérature de jeunesse et comptines).
- **L'utilisation de différents types d'expression** pour accompagner les jeux à partir de phrases, de mots, de sons (expressions vocale, corporelle, instrumentale).
- **L'utilisation d'approches variées** permettant aux élèves de s'exercer à prononcer et à repérer des réalités sonores de la langue en pratiquant des jeux d'imitation (redire, imiter l'enseignant(e) ou un pair), de répétition (reproduire un enchainement, construire la conscience lexicale), d'exploration/de création (créer d'autres phrases, d'autres rimes).

Les jeux de doigts et de rondes chantés ainsi que les comptines font partie du patrimoine culturel de tout pays. En écoutant, mimant et répétant ces formulettes, les élèves s'imprègneront des sons de la langue française et des rythmes des textes présentés. Les paroles sont importantes. Elles ouvrent les portes aux mots et participent, de ce fait, à la construction du langage.

Les jeux à partir d'onomatopées et les comptines constituées de pseudo-mots (Am, Stram, Gram…) sont particulièrement intéressants car ils offrent l'opportunité de rencontres avec les réalités sonores de la langue.

Installer en classe des rituels de lecture d'albums mettant en scène des comptines ou présentant des jeux à partir d'onomatopées, de rimes.

Exemples d'albums mettant en scène des comptines

- MOLLET, Ch. (2002), *Une souris verte.* Didier Jeunesse.
- CHAUSSON, J. (2014), *Promenons-nous dans les bois*. Rue du Monde.

Exemples d'albums proposant des jeux langagiers et des onomatopées

- ASHBÉ, J. (2008), *Pas de loup*. Pastel.
- CLÉMENCE, G. (2014), *Aahhouuuu. À pas de loups.*

Exemples d'albums jouant avec les mots et les rimes

- FEJTO, R. (2006), *Animôme*. École des loisirs (Loulou & Cie).
- DESCAMPS, D. (2016), *Conti, conta, comptines*. À pas de loups.

Partager quotidiennement des chants et des comptines permet d'étoffer le bagage lexical, de se confronter aux jeux de mots, de sons … Ces moments de plaisir collectifs développent également la mise en mémoire.

Point d'attention || Les comptines utilisées comme supports dans le cadre de cette séquence d'activités seront connues des élèves. Leur découverte préalable permettra d'accentuer la compréhension du lexique. Lorsque le sens des mots est maitrisé, il est bien plus aisé de tirer profit de ce bagage lexical devenu familier pour aborder un travail axé sur la perception des sons de la langue.

ACTIVITÉ N° 1
FAVORISER L'IMITATION AFIN DE PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE S'IMPRÉGNER ET DE REPRODUIRE DES SONS (M1-M2)

EN GROUPE CLASSE

- **Réciter la comptine *Polichinelle* avec les élèves.**

Point d'attention || Dans le langage courant, les sons reproduits ne sont pas toujours exacts. Dans la comptine choisie, porter son attention sur le mot « dos » qui doit se prononcer avec le son [o] et non [ɔ].

- **Présenter l'objectif de l'activité aux élèves.**

Consigne || « Nous allons réciter la comptine *Polichinelle* (Tableau des ressources, FRANÇAIS-LIEN1) et découvrir des sons. Nous allons la répéter plusieurs fois en articulant bien chaque mot. Soyez attentifs pour bien entendre les sons de cette comptine ».

Polichinelle	
Polichinelle **Monte à l'échelle** **Un peu plus haut** **Se casse le dos** **Un peu plus bas** **Se casse le bras** **Casse un barreau** **Et plouf dans l'eau !**	- Associer des gestes à cette comptine et inviter les élèves à les reproduire tout en la récitant. - Rythmer la comptine en utilisant un instrument (claves ou triangle) et faire remarquer que chaque phrasé comporte le même nombre de temps (4 temps). - Demander aux enfants de marquer le rythme en frappant des mains, des pieds et en utilisant des instruments. - Inviter les élèves, en montrant l'exemple, à mimer la comptine sans prononcer les mots mais en musant tout en marquant le rythme (syllabes à l'oral).

- **Inviter les élèves à imiter l'enseignant(e) pour les amener à s'imprégner des rimes :** énoncer la comptine de différentes façons.
  - Murmurer le texte et dire les syllabes qui riment à voix haute : « Polichi**nelle** monte à l'é**chelle**… ».
  - Inversement, dire le texte à voix haute et murmurer les syllabes qui riment : « Polichi**nelle** monte à l'é**chelle**… ».
  - Marquer la dernière syllabe de chaque « phrasé » de la comptine à l'aide d'instruments ou des mains (frapper la syllabe finale).

- **En fin d'activité, revenir sur les enjeux de cet apprentissage :** « Qu'avons-nous appris à partir de la comptine *Polichinelle* ? ».

  Ces tâches axées sur l'imitation ont surtout comme objectifs de **permettre à chaque élève de participer à des jeux langagiers collectifs et d'éveiller sa capacité d'écoute et de perception de sons**. L'instrumentalisation de chants ou de comptines favorise le développement du rythme et de ce fait, la découverte syllabique. Tant pour le jeune enfant de 2 ans ½ arrivant à l'école que pour celui qui ne maitrise pas la langue de l'enseignement, ces jeux favorisent la confiance en soi. L'attitude bienveillante de l'enseignant(e) sera donc primordiale pour créer un climat engageant et permettre à chacun de trouver sa place dans le groupe.

ACTIVITÉ N° 2
ENCOURAGER LA RÉPÉTITION D'UNE COMPTINE POUR DÉVELOPPER LA RIME (M1-M2)

L'objectif de cette activité est d'accentuer l'écoute attentive et analytique de la comptine travaillée en mettant en exergue la reconnaissance de deux mots qui riment. La répétition de la comptine et le travail sur le sens permettent dans un second temps de jouer avec les rimes.

L'organisation en **petits groupes** permet d'observer les habiletés développées par les élèves.

- **Expliciter l'objectif de cette activité.**

Consigne || « Nous allons apprendre à mettre ensemble les mots qui finissent par le même son, qui riment qui sonnent de la même façon. Il faut donc vous préparer à écouter et être attentifs aux sons de la comptine (*Polichinelle*) que vous connaissez bien. »

- **Inviter les élèves à réciter la comptine en illustrant le déroulement du texte.**

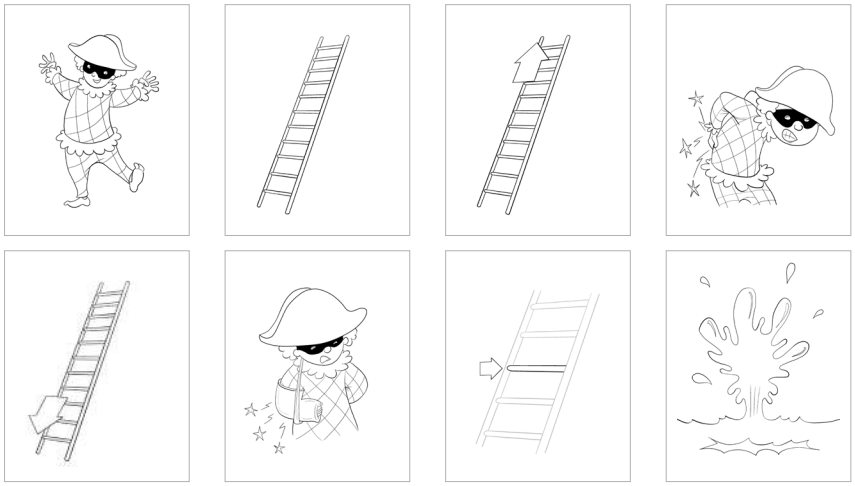
Polichinelle	Monte à l'échelle	Un peu plus haut	Se casse le dos	Un peu plus bas	Se casse le bras	Casse un barreau	Et plouf dans l'eau !
							

- **Interagir avec les élèves afin de susciter leur expression orale et de mettre en évidence le sens des mots et les rimes.**

  Exemples
  - « Que fait Polichinelle ? »
  - « Pourquoi se casse-t-il le dos ? Et le bras ? »
  - « Que se passe-t-il quand il casse un barreau de l'échelle ? »

- **Proposer aux élèves** d'énoncer seuls la comptine en utilisant les illustrations comme supports.

- **Proposer aux élèves** de rassembler deux cartes pour associer les mots-images qui riment de la même façon. Observer comment chacun s'y prend.



Point d'attention || La notion de rime étant assez complexe, il est souhaitable de proposer une association axée sur les unités de sens et de travailler la représentation mentale des actions de Polichinelle dans cette comptine.

Polichinelle → monte à l'échelle.
Il monte plus haut → il se casse le dos.
Il descend plus bas → il se casse le bras.
Il casse un barreau (de l'échelle) → il tombe dans l'eau. Plouf !

- **Organiser un jeu à partir des cartes mots-images.** Chaque enfant, à tour de rôle, choisit une carte « mot-image ». Les autres cherchent à lui associer, le plus rapidement possible, le mot-image avec lequel il rime.

Exemples de discussion

- « Qu'as-tu choisi comme carte ? »
- « Qui peut trouver la carte qui va avec Polichinelle ? »
- « Tu as trouvé la carte "échelle". Oui, Polichinelle et échelle sont deux mots qui riment. »

- **En fin d'activité, revenir sur les enjeux d'apprentissage :** « Pourquoi met-on Polichinelle avec l'échelle et bras avec bas ? Qu'avons-nous appris lors de cette activité ? ».

ACTIVITÉ N° 3
FAVORISER L'EXPLORATION DE LA PHRASE À PARTIR D'UNE COMPTINE CONNUE (M3)

- **Expliciter l'objectif de cette activité.**

Consigne || « Nous allons apprendre à changer l'ordre des images dans la comptine *Polichinelle*. Il faudra bien écouter pour dire si la phrase est possible ou pas. »

EN GROUPE CLASSE

- **Reprendre la comptine *Polichinelle* qui a été déjà travaillée précédemment.**

Consigne || « Vous rappelez-vous la comptine *Polichinelle* ? Qui peut la dire ? Récitons-la tous ensemble en nous aidant des images. »

- **Proposer aux élèves des variations à partir de cette comptine en plaçant les images dans un autre ordre.**

Consigne || « Pourrait-on dire la comptine de la même façon ? Raconte-t-elle bien une histoire ? »

Polichinelle	Monte à l'échelle	Un peu plus bas	Se casse le bras	Un peu plus haut	Se casse le dos	Casse un barreau	Et plouf dans l'eau !
							

Consigne || « Et cette fois ? Est-ce possible ou pas ? Pourquoi ? »

Un peu plus bas	Et plouf dans l'eau !	Se casse le bras	Un peu plus haut	Polichinelle	Casse un barreau	Se casse le dos	Monte à l'échelle
							

- **En fin d'activité, revenir sur les enjeux de l'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris lors de cette activité ? ». Il est important que les élèves prennent conscience que l'ordre des « groupes de mots » (dans le sens de vers) dans une phrase est capital pour la compréhension.

  Si cette activité axée sur les variations s'effectue régulièrement, il sera possible pour les élèves de distinguer ce qu'ils s'attendent à entendre de ce qui est effectivement produit par l'enseignant(e).

Exemples de variations

Suppression de mots, inversion de mots, modification de l'ordre des évènements, remplacement d'un mot par un autre, d'une syllabe par une autre…

ACTIVITÉ N° 4
FAVORISER L'EXPLORATION DES MOTS ET LA CRÉATION DE RIMES À PARTIR DE DEUX COMPTINES CIBLES (M3)

- **Proposer aux élèves de créer une autre comptine** en prenant appui sur la structure de « Polichinelle ».

Exemple

« Et si je disais, "Pierrot monte au poteau ?" Quel mot "sonne" de la même façon dans cette nouvelle comptine ?
Et dans "Michel monte à l'échelle ?". »

- **Expliciter aux élèves l'objectif de cette activité :** « Nous allons créer une nouvelle comptine, en partant de mots qui "sonnent bien ensemble", de mots qui riment. »

- **Chercher, avec eux, d'autres personnages et d'autres actions.**

Exemples

Maman monte sur un banc.
Grégoire monte sur l'armoire.
Sur quoi pourrait monter Gaston ?

Point d'attention || Il importe de rester ouvert à toutes les propositions des élèves. Les erreurs sont des leviers d'apprentissage et l'étayage des pairs, accompagné de la médiation de l'adulte, permettra à tous de progresser.

EN PETITS GROUPES

- **Susciter l'exploration et la création à partir d'une autre comptine** (qu'il sera aussi nécessaire de faire découvrir précédemment) :

Exemple : « À la cantine »[1]

La salade
C'est pour Jade
La pizza
Pour Elena
Le pâté
Pour André.
Et les petits pois ?
Je crois bien qu'ils sont pour moi !

- Réciter ensemble cette comptine en y mettant de l'expression et l'intonation voulue.
- Suggérer la création à partir de cette proposition : « Et dans le restaurant de notre école, quel serait le menu pour les élèves ? ».
- Proposer aux élèves de chercher le nom d'aliments pouvant être associés avec des prénoms d'enfants de la classe.
- Prévoir des illustrations (photos et/ou dessins déjà ciblés) pour soutenir les élèves plus fragiles.

Exemples

Des bonbons pour Manon ; du chocolat pour Micha ; des cacahuètes pour Juliette ; des carottes pour Eliott…

- **Revenir sur les enjeux de l'apprentissage.** « Qu'avons-nous appris durant cette activité ? »

Trace || Créer un répertoire de comptines qui peut prendre diverses formes : cahier individuel ou collectif, affiches murales, boite à comptines…

Cet outil permet de garder une trace des comptines travaillées et facilite aussi leur mise en mémoire. De plus, certains élèves seront intéressés d'utiliser ce répertoire pour y repérer des mots (leurs prénoms, par exemple) et réaliser des productions écrites personnelles : composer des mots avec des lettres, d'après le modèle, s'inspirer de mots des comptines pour garder des traces à l'aide de l'écriture inventée…

1 D'après la comptine *Au restaurant* de Christina Dorner (tableau de ressources, Français, lien 1).

Différencier pour soutenir l'apprentissage || Compte tenu des écarts importants qui peuvent exister au sein d'une même classe, concernant notamment la prononciation et le repérage des réalités sonores de la langue de l'enseignement, la différenciation des actions est nécessaire.

Il est important d'installer des conditions favorables pour une écoute active, notamment lors des activités en petits groupes. Ces moments sont propices à l'observation des élèves. Les grilles d'observation ci-dessous regroupent des critères permettant aux enseignant(e)s d'objectiver les progrès réalisés par chaque élève et ainsi, de leur apporter le soutien nécessaire.

- L'observation des élèves peut porter sur les capacités d'écoute et les trois approches proposées ci-dessus.

Écoute — L'élève…
Adopte spontanément une posture d'écoute.
Adopte une posture d'écoute lorsqu'on la lui rappelle.
S'investit dans une écoute active en participant à la récitation collective de comptines ou chants.
Fait preuve d'une attention soutenue lui permettant d'écouter jusqu'au bout une histoire adaptée à son âge.
Exécute une consigne simple.

Imitation — L'élève…
Participe à l'énonciation d'une comptine accompagné par l'enseignant(e).
Verbalise le texte de cette comptine d'une manière audible.
Est actif lors de phases de jeux de rythmes à l'aide d'instruments et/ou de son propre corps (frapper des mains, des pieds).
Fait preuve d'inhibition afin de murmurer des paroles et de hausser le ton suivant les consignes données et l'exemple montré.

Répétition — L'élève…
Répète une comptine apprise dans l'ordre chronologique avec support.
Répète une comptine apprise dans l'ordre chronologique sans support.
Associe à chaque idée annoncée, le support illustré correspondant.
Participe activement aux échanges concernant la compréhension d'une comptine donnée.
Associe deux mots illustrés appartenant à une comptine connue en fonction de leur rime.
Exécute une consigne simple.

Exploration/création — L'élève…
Participe activement à la recherche de mots ou rimes pour construire des comptines (prenant appui sur des structures existantes et précédemment travaillées en classe).
Associe deux images de mots qui riment pour créer une nouvelle phrase.
Participe activement aux échanges concernant la compréhension d'une comptine donnée.
Associe deux mots illustrés appartenant à une comptine connue en fonction de leur rime.
Exécute une consigne simple.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DORNER, Ch. (2013), *Vers la phono : de l'écoute à la conscience phonologique (moyenne section)*. Accès Éditions.
- STANKÉ, B. (2000), *Conscience phonologique*. Chenelière/McGraw-Hill.

Distinguer les sons constitutifs du langage

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
	Décomposer/composer la phrase, le mot	
EP45	• Distinguer les sons constitutifs du langage.	• Réagir si le mot entendu contient : une voyelle désignée, une consonne désignée parmi t/d, p/b, f/v, ch/z, m/n associée à une voyelle.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (Comprendre le sens global d'un message oral ; exprimer les relations de causalité, de temporalité, de chronologie).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage écrit (lire/écrire)

Selon la Recherche[1], **travailler la conscience phonologique à l'école maternelle contribue efficacement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture**. Des activités récurrentes et planifiées aident les élèves à mieux comprendre comment fonctionne notre système alphabétique. Elles facilitent également les correspondances entre phonèmes et graphèmes.

La conscience phonémique est donc une composante essentielle de la lecture mais aussi de l'écriture, indispensable pour atteindre les attendus suivants :

LE39 Composer un mot à l'aide de lettres amovibles.

LE42 Écrire de manière spontanée (écriture inventée) pour garder des traces personnelles.

CONTINUITÉ AVEC LES M1/M2

Pour développer la conscience phonémique, il est nécessaire de proposer, au préalable, de nombreuses occasions de rencontres avec les sons de la langue française, au travers de comptines, chants, jeux structurés… Dès la M1, les élèves seront amenés à percevoir des unités sonores de la langue de l'enseignement (Cf. séquence d'activités M1-M2[2]). Peu à peu, cette perception permettra des mises en relation : reconnaissance et énonciation de syllabes, rimes et phonèmes identiques (EP43 et EP44).

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éducation culturelle et artistique

ECA57 L'expression musicale - participer à des jeux vocaux ; jouer avec les paroles : repérer les rimes, marquer les syllabes, exagérer les consonnes, chanter la mélodie sur une voyelle, repérer un phonème (Pratique vocale en lien avec le langage).

En éveil aux langues

SF1 Reconnaitre des sons dans des langues familières ou non.

1 Voir notamment : Dehaene S. (2011). Apprendre à lire ; des sciences cognitives à la salle de classe. Paris : Odile Jacob.

2 Séquence d'activités M1-M2 *Percevoir les réalités sonores.*

Point d'attention || Pouvoir distinguer les sons constitutifs du langage réclame une attention soutenue et active de la part des jeunes élèves. C'est pourquoi ces activités s'organiseront durant un temps limité (15 minutes maximum). L'organisation de groupes de besoin facilitera l'observation des habiletés développées par chaque élève, favorisant ainsi la progression de tous.

POUR POUVOIR DISTINGUER LES SONS CONSTITUTIFS DU LANGAGE, QUELQUES SUGGESTIONS D'ACTIVITÉS PRÉALABLES À PROPOSER AUX ÉLÈVES

DE LA PHRASE AUX MOTS

Proposer des variations autour de la notion de phrase : allonger ou raccourcir une phrase en ajoutant ou en retirant des mots, par exemple (Le chien dort. /Le chien dort dans son panier. /Le chien dort dans son panier, dans la cuisine…).

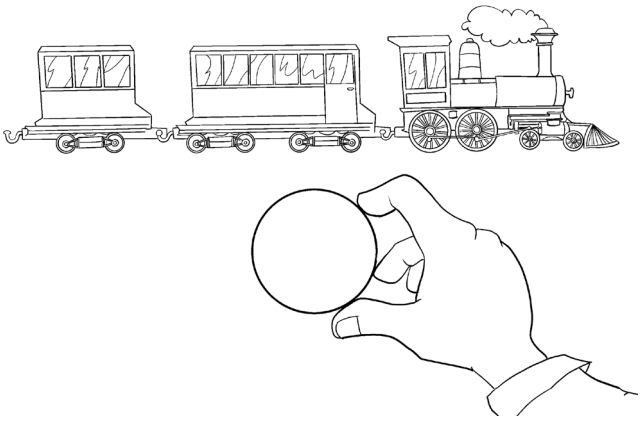
DES MOTS À LA CONSCIENCE SYLLABIQUE

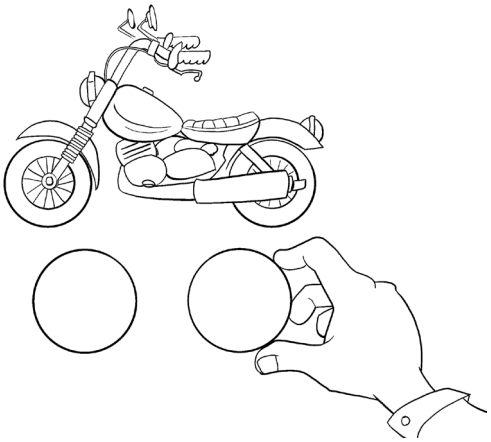
Lorsque les élèves ont compris que les phrases sont composées de mots, **travailler (toujours à l'oral) la conscience syllabique pour leur faire découvrir le découpage de mots en unités plus petites, les syllabes.**

Exemples

Mots courts (chat, nid, œuf, chien, bras, dé, loup…) et mots plus longs (éléphant, kangourou, chocolat, escargot, bibliothèque…) pour mettre en évidence que tous les mots n'ont pas le même nombre de syllabes, mais également que ce nombre n'est pas associé à la représentation de l'objet : le train est plus grand et long que la moto mais le mot « train » contient moins de syllabes.

- **Matérialiser les syllabes par le biais de cerceaux en psychomotricité, de jetons…**





- **Proposer des jeux variés** pour aborder et encourager tant la perception des syllabes que leur segmentation, leur fusion ou leur suppression.

Exemples

- **Les syllabes initiales :** « ça commence par la même syllabe » :
  ballon, bateau, bâton, balançoire ; chercher l'intrus parmi trois mots : ballon, râteau, bateau.
- **Les syllabes finales :** « ça finit par la même syllabe » :
  maman, enfant, dent, éléphant ; chercher l'intrus parmi trois mots : maman, bateau, éléphant.
- **La localisation d'une syllabe :** « mais où est la syllabe ? » :
  l'identifier dans des mots de maximum trois syllabes, en plaçant un jeton dans la case correspondante (début, milieu, fin).
- **La fusion de deux syllabes :** pour créer un mot et/ou partir de deux mots pour en créer un autre (style rébus) : rat/dos ; pain/seau ; drap/peau…
- **La suppression d'une syllabe :** si j'enlève le « cha » de chapeau, que reste-t-il ?
- **L'association de mots ayant une syllabe commune :** girafe, rat, râteau, garage → RA.

Point d'attention || les syllabes sont traitées **oralement**. Pour un enfant de cet âge, il est plus facile de discriminer les syllabes qui se trouvent respectivement « à la fin - au début et ensuite au milieu » du mot.

Exemple

Le mot « tablette » a deux syllabes à l'oral [ta] + [blɛt] (et non pas [ta] + [blɛ] +[tə]).

DE LA CONSCIENCE SYLLABIQUE À LA CONSCIENCE DE LA RIME

- Afin d'amener les élèves à discriminer les syllabes en les rythmant à l'aide d'instruments, **organiser des activités récurrentes de perception des sons de la langue** (chants, jeux, comptines).
- **Accentuer les activités d'exploration et de création à partir des rimes :** créer des rimes à partir des prénoms, créer de petites comptines en associant des mots qui riment comme : château/drapeau ; fourmi/souris ; lapin/sapin ; casquette/chaussette…

DE L'ORAL À L'ÉCRIT

- **Fournir aux élèves de nombreuses occasions d'écrire, en pratiquant l'écriture inventée ou en utilisant des lettres amovibles.** C'est en situation qu'ils pourront prendre conscience de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes (Cf. LE39 et LE42).

MISE EN CONTEXTE

FLSco || Les activités préalables à la distinction des sons constitutifs du langage (phonèmes) telles que la découverte des notions de phrases, de mots, de syllabes, de rimes permettent à tous les élèves de se familiariser avec les mots et les sonorités propres à la langue française. Il importe toutefois de s'assurer que les mots utilisés dans ce contexte soient connus des élèves. De même, il s'agit d'être attentif à la prononciation des mots par les élèves, point crucial pour aborder le travail de discrimination des phonèmes. Afin de faciliter la perception des sons, l'enseignant(e) lui-même accentuera l'articulation de chacun des mots utilisés dans ce contexte.

Gestes professionnels ||

- Au début de chaque activité, le rappel explicite de ce qui a été précédemment travaillé permet aux élèves de réactiver ce qui a été appris et de l'utiliser comme levier pour le nouvel apprentissage envisagé.
- En fin d'activité, un temps de verbalisation portant sur la forme sonore des mots (et non pas leur sens, dans ce contexte) facilite la mise en mémoire de ce qui a été enseigné et donc sa mobilisation lors d'une prochaine séance.

ACTIVITÉ N° 1
SUSCITER LA DISCRIMINATION DU PHONÈME FINAL D'UN MOT EN PARTANT D'UNE COMPTINE

Point d'attention || Il est préférable pour les élèves d'aborder la notion de phonèmes à partir de rimes, après les avoir explorées et créées au préalable.

- **Expliciter aux élèves l'objectif d'apprentissage.**

Consigne || « Nous allons apprendre à reconnaitre les sons qui "sonnent" de la même façon, qui riment. Soyez attentifs aux sons qui se trouvent à la fin des mots ».

- **Présenter une comptine au groupe classe, comme celle de Christine Dorner : le taureau** (voir tableau de ressources, lien 3).

  O, o, o, qu'il est beau le taureau
  O, o, o, avec son nouveau chapeau !
  A, a, a, il ressemble à un soldat
  A, a, a, en costume d'apparat !
  U, u, u, on ne l'a pas reconnu
  U, u, u, avec sa nouvelle tenue !

FLSco **FLSco** || Aider les élèves à se faire une représentation mentale de la comptine choisie, en favorisant la compréhension par le biais d'objets (taureau en jouet, chapeau…), de dessins ou d'images.

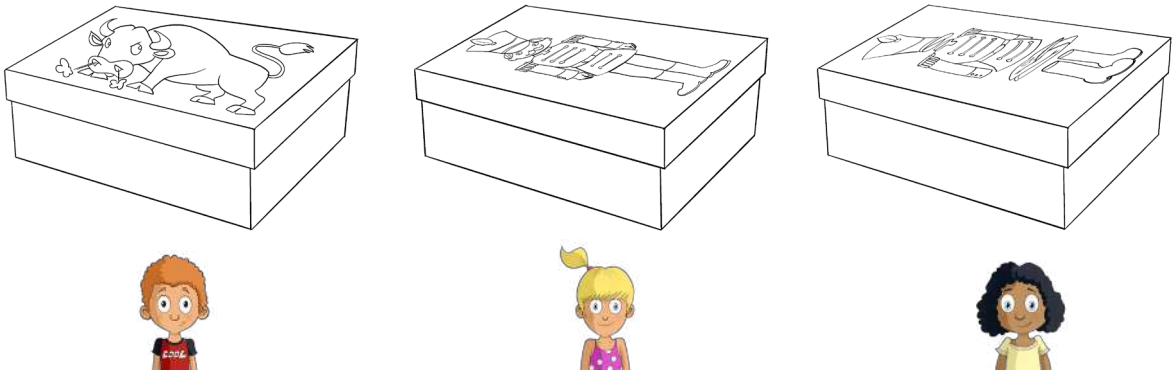
- **Ouvrir la discussion avec les élèves** en posant des questions comme : avez-vous repéré les rimes de cette comptine ? Quels sont les mots qui riment ? À votre avis, pourquoi Christine Dorner commence-t-elle les phrases de cette comptine par les sons [o], [a], [y] ?

- **Aider les élèves qui en auraient besoin à effectuer les constats,** en accentuant la prononciation des phonèmes finaux : [toro] / [ʃapo] ; [sɔlda] / [apara].

- **Utiliser des instruments ou les mains pour rythmer la comptine** dans un premier temps. Dans un deuxième temps, pour marquer le phonème ciblé dans chacune des phrases. Les élèves remarqueront peut-être que le phonème relevé se trouve dans d'autres mots de la phrase : « O, O, O, qu'il est bEAU le taurEAU », par exemple.

- **Susciter la recherche à partir des prénoms de la classe :** « Avons-nous en classe des prénoms qui se terminent par les sons [o], [a], [y] ? Classons les étiquettes des prénoms dans des boites représentant les sons travaillés. ».

Par exemple



Point d'attention || Il se peut qu'aucun prénom ne se termine par un des sons relevés dans la comptine (« y », notamment car ce son est moins fréquent en fin de mot). Les prénoms permettront d'identifier d'autres phonèmes que ceux rencontrés dans la comptine.

Ils effectueront peut-être un lien avec l'écrit car en M3, certains connaissent le nom des lettres : « Mon prénom se termine aussi par un "u" ». Il s'agira dès lors de leur faire remarquer que l'on s'intéresse exclusivement à l'aspect sonore : il se termine effectivement par un « u » mais quand on le prononce, on entend « ou » dans « Marilou ».

Ainsi, en étant à l'écoute des élèves et en partant de leurs constats, il sera certainement possible de créer, dès cette première séance, d'autres boites à sons, leviers pour de futures activités.

Exemples

- « ou » (Marilou, Lilou, Mamadou…)
- Des prénoms dans lesquels on entend « a » mais pas à la fin : Anne, Liliane, Abdelkader…

- **Revenir, en fin d'activité, sur les enjeux de l'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris lors de cette activité ? ».

ACTIVITÉ N° 2
FAIRE PRENDRE CONSCIENCE QUE LES MOTS SONT CONSTITUÉS DE SONS (PHONÈMES)

- **Rappeler l'activité 1 :** « Qu'avions-nous appris à partir de la comptine du taureau ? Quelles sont les boites à sons que nous avions construites à la fin de l'activité ? ».
- **Expliciter l'objectif de cette activité.**

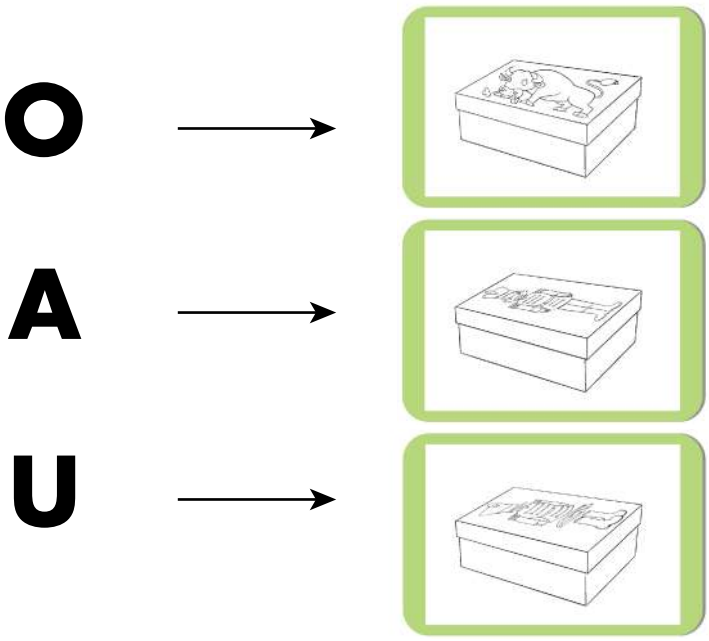
Consigne || « Nous allons apprendre à reconnaitre certains sons dans les mots. Il faudra écouter chaque mot pour retrouver le son demandé. »

Réciter la comptine, nommer le son identifié pour les différentes boites réalisées et citer les prénoms qui s'y trouvent.

- **Proposer, en petit groupe, un jeu qui permettra de discriminer les trois phonèmes** de la comptine dans d'autres mots que les prénoms. Faire remarquer que les phonèmes peuvent se situer au début, à l'intérieur ou à la fin du mot.
- **Le jeu**

Chaque enfant dispose des trois cartes symbolisant les phonèmes abordés.

Au milieu de la table, placer un ensemble d'images connues des élèves. À tour de rôle, ils tirent une image et prononcent le mot qu'elle représente. Si ce mot contient un des phonèmes travaillés, l'image est gardée par l'élève qui l'a tirée. Elle peut être placée sous la carte symbolisant le phonème.



Point d'attention || Il est fort probable qu'un mot représenté puisse contenir deux des phonèmes étudiés. C'est même très intéressant pour prendre conscience que les mots sont constitués de phonèmes et que ceux-ci sont constitutifs de la langue française. Dans ce cas, l'image peut être placée entre les deux phonèmes concernés.

Exemples

Casserole, parasol, carotte, culotte…

- **Réaliser à plusieurs reprises ce type de jeu,** en variant les phonèmes abordés.

Exemple

Jeu de « fluence » phonémique : qui rentre au château ? (Chat, chien, cheval…)
Et dans la maison ? (Maman, Marie, marmotte…) Et dans la tente ? (Taupe, Tiago…)
Et dans le bateau ? Et dans la fusée ? …

1) Identifier le phonème. (Exemple: /château/ représente la famille des [ʃ] puisque le phonème en position initiale est [ʃ].

Point d'attention || Il est possible d'aider les élèves en accentuant la prosodie en début de mot, en prononçant plus de temps le son cible/cchhateau/…

2) Faire produire le son cible aux élèves.
3) Trouver des mots qui commencent par le son [ʃ].

Point d'attention || Pour les élèves ayant des difficultés pour trouver plusieurs mots débutant par le son cible, il est possible de les soutenir en leur proposant des imagiers et en leur demandant de trouver des images où le mot commence par le son cible.

4) Les représenter sous forme d'image et les placer dans le château.

ACTIVITÉ N° 3
AMENER LES ÉLÈVES À JOUER AVEC LES VARIATIONS DE PHONÈMES EN DÉBUT DE MOTS ET DÉCOUVRIR, DE CE FAIT, DES SIMILARITÉS

- **Rappeler les activités précédentes :** en utilisant un langage à la portée des élèves, mettre en évidence que les mots sont constitués de sons.
- **Annoncer aux élèves qu'ils vont apprendre à transformer des mots en changeant certains sons (phonèmes).**
- **Organiser trois jeux assez courts en petit groupe.** À organiser en parallèle d'autres ateliers car chacun des jeux proposés nécessite la présence de l'enseignant(e).

- **Jeu 1**

Un ensemble de dix cartes-images découvertes au préalable à associer par deux. Demander aux élèves d'essayer d'expliquer pourquoi ils proposent ces associations.

Point d'attention || Il est possible que les élèves associent les images en fonction de leur sens (par exemple : poussin et poule). Dans ce cas, les guider vers l'association en fonction des sons entendus dans les mots. Il est également possible d'associer au préalable les cartes et d'entamer une discussion avec les élèves sur les ressemblances et différences entre les deux mots au niveau des sons entendus.

Exemple

- niche/biche ;
- forêt/furet ;
- poussin/coussin ;
- chaton/bâton ;
- poule/boule.[3]

3 Voir d'autres mots dans l'album de YAGOUDI, V. et AUDRAS, A. (2016). *Une lettre, ça change tout !* Paris : Seuil

- **Jeu 2**

Accompagner les élèves pour supprimer le phonème en position initiale.

Cinq cartes sont disposées sur la table. Les élèves sont amenés à repérer la carte correspondant à la carte-image que l'enseignant(e) propose.

Exemple

- « bosse » sans le « b » → « os » ;
- « pomme » sans le « p » → « homme » ;
- « étoile » sans le « é » → « toile » ;
- « facteur » sans le « f » → « acteur ».[4]

- **Jeu 3**

Même jeu que le deuxième jeu mais en ajoutant un phonème en position initiale et en mettant en évidence des variations à partir de mêmes mots.

Exemple

- « haut » avec un « b » → « beau » ;
- « haut » avec « s » → « seau » ;
- « homme » avec « p » → « pomme » ;
- « homme » avec « g » → « gomme » ;
- « auto » avec « m » → « moto » ;
- « auto » avec « ph » → « photo ».

Point d'attention ‖

- Utiliser le son des lettres et non pas leur nom et prioritairement les consonnes des attendus.
- Proposer des images et/ou photos découvertes au préalable et non pas les mots écrits.
  Ces jeux seront repris d'une manière récurrente, soit en ateliers ou lors de phases collectives pour automatiser le principe de conscience phonémique.

Différencier ‖ Des critères d'observation progressifs et raisonnables sont à fixer afin d'apprécier l'évolution des acquis des élèves. Ils peuvent prendre appui sur les éléments de la progression proposée ci-dessus.

L'élève
Sait déterminer le nombre de mots dans une phrase courte.
Sait segmenter un mot en syllabe.
Associe deux mots en fonction d'une syllabe initiale ou finale identique.
Associe deux mots en fonction d'un phonème initial ou final commun.
Entend un phonème dans un mot.
Etc.

Les activités récurrentes en petit groupe offrent une belle opportunité d'effectuer une observation ciblée, axée sur les actions individuelles de chaque élève.

Il s'agit aussi d'être attentif au transfert de ses habilités phonologiques dans le cadre des activités d'écriture inventée : l'élève étire-t-il le mot (épellation phonémique) pour l'écrire, par exemple ?

4 Voir d'autres mots dans l'album d'ESCOFFIER, M. et DI GIACOMO, K. (2012). *Sans le A*. Paris : Ecole des loisirs.

La progression établie prendra en compte les obstacles potentiels pour les élèves : le nombre de phonèmes dans le mot ;

Exemples

« chat » est composé de 2 phonèmes [ʃ] + [a] ; « dé » est composé de 2 phonèmes [d] + [e] ;
« poule » est composé de 3 phonèmes [p] + [u] +[l] ; « poire » est composé de 3 phonèmes [p] + [wa] + [R]).

la place des unités phonémiques dans le mot (début, fin ou dans le mot)… Autant d'occasions de différencier.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DORNER, CH. (2013). *Vers la phono : de la conscience phonologique à la phonologie (Grande section)*. Schiltigheim : Accès Éditions.
- GAUDREAU, A. (2017). *Émergence de l'écrit*. Montréal : Chenelière Éducation.

Comprendre et construire les grands principes de la catégorisation

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
	Comprendre/élaborer un message oral	
EP5-M1-M2 EP25-M3	• Enrichir le bagage lexical : - pour comprendre ; - pour exprimer un message.	• Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (catégoriser, ordonner et modéliser ; observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Garder une trace des apprentissages. p. 20

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage écrit (lire/écrire)

À partir de la M3, les mots rencontrés lors des activités de catégorisation peuvent aussi être proposés et utilisés en lecture et en écriture.

LE36 Reconnaitre, avec l'aide éventuelle d'un référentiel, des mots écrits fréquemment rencontrés en classe (son prénom, quelques autres mots).

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Les activités de catégorisation, en mathématiques (traitement de données) le lexique et contribuent aussi à la construction de la pensée logique : trier, classer…[1]

MISE EN CONTEXTE

Tous les mots s'ancrent dans des catégories diverses et partagent des caractéristiques communes avec les autres mots d'une même catégorie.

Afin de permettre à l'élève de se construire une représentation catégorielle de la signification d'un mot et de pouvoir le mémoriser, il importe de rencontrer ce mot dans des contextes variés. Pour faire acquérir le terme « fruit », par exemple, il est nécessaire d'en proposer de multiples exemples (secs, charnus, à pépins, à noyau…).

Les mots proposés pour les activités ci-dessous sont ceux que les élèves sont amenés à rencontrer lors d'expériences vécues collectivement ou en petits groupes dans les espaces/ateliers de la classe.

1 Séquences d'activités M1-M2 *Trier et classer*.

PHASE 1
AMENER LES ÉLÈVES À NOMMER, DÉCRIRE, TRIER ET APPARIER DES OBJETS AFIN DE DÉCOUVRIR DES CARACTÉRISTIQUES COMMUNES

La finalité de cette activité est d'amener les élèves à comprendre qu'un élément (objet/sujet) ne peut rejoindre une catégorie que lorsqu'il partage au moins une caractéristique commune avec l'ensemble des objets de cette catégorie.

À de multiples occasions, il sera nécessaire de faire vivre ce type d'activités, notamment avec les jeunes enfants. À cet âge, la catégorisation est biaisée par l'affectivité (« La pomme n'est pas un fruit car je ne l'aime pas », par exemple).

De même, au début de la scolarité, les catégories restent floues et perméables. Ainsi, les connaissances lacunaires des élèves peuvent être des obstacles aux classements proposés. Il s'agit d'une évolution normale du développement cognitif et de la construction de la pensée logique. Peu à peu, en partant de leur vécu, les élèves acquerront les procédures efficaces pour trier, classer et catégoriser les objets/sujets les plus variés.

TEMPS DE MISE EN MOTS : NOMMER, DÉCRIRE POUR TRIER ET APPARIER

- **Proposer aux élèves,** dans un espace de la classe tel que le coin poupées, **de nommer le matériel disponible et d'en faire l'inventaire afin de le ranger.**
- **Expliciter l'objectif de l'activité.**

Consigne || « Nous allons apprendre à ranger les objets qui vont ensemble et à expliquer pourquoi. »

Exemple

> « Je dépose les vêtements dans l'armoire car elle sert à ranger les vêtements.
> Je range les assiettes avec les verres car… »

- **Mettre en évidence la catégorisation fonctionnelle** (rassembler des objets qui sont associés pour une même tâche de la vie quotidienne) : associer les vêtements aux poupées (pour habiller) ; associer les vêtements à la commode (pour ranger) ; associer la casserole et la poêle à la cuisinière (pour cuire)…
- Rester attentif et ouvert aux propositions des élèves.

- **Demander aux élèves de prendre tous les objets nécessaires pour dresser la table.** Les amener par la même occasion à trier ce qui sert à mettre le couvert : « Pour dresser la table, nous avons besoin de… ».

Les objets de la maison de poupées…	…qui se retrouvent dans l'espace cuisine…	…et qui servent à mettre le couvert.
• poupées • lit • poussette • coussin • chaise • vêtements • commode • téléphone • …	• casserole • poêle • plateau • aliments • cuisinière • …	• assiettes • verres • fourchettes • couteaux • cuillères • serviettes • …

2

FLSco || Proposer des illustrations (ou photos) du matériel manipulé et s'assurer que chaque élève parvient à le nommer et/ou à réaliser un classement sur base d'une catégorisation fonctionnelle.

2 Ce type de classification est développé à partir de la M3.

- Montrer une illustration et demander aux élèves d'en trouver une autre avec laquelle l'associer : poupée/lit ; poupée/vêtement ; fourchette/assiette…
- **Construire des traces avec les élèves.** Celles-ci seront des supports langagiers intéressants car prenant racine dans un vécu partagé.

Exemple



Association de deux éléments pour une catégorisation fonctionnelle.

CLASSEMENTS, APPARIEMENTS À PARTIR D'OBJETS DE LA CLASSE ET/OU D'EXPÉRIENCES VÉCUES, AFFECTATION D'UN OBJET À UNE CATÉGORIE DONNÉE

- **Amener les élèves à apparier deux photos.**

Consigne || « Montre la photo qui va avec… »

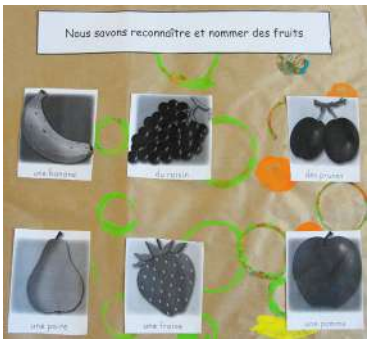
FLSco ||
- Élargir les associations possibles, en partant du quotidien de la classe : la fourchette pour manger son repas, le pinceau pour peindre, les blocs de construction pour construire…
- Inviter les élèves à s'exprimer.



- **Proposer une série d'objets de la classe et demander aux élèves de trier ceux qui vont ensemble** (en donnant ou pas la règle de classement) : objets de l'espace poupées, de l'atelier peinture, du coin garage…

FLSco || Construire, avec les élèves, un imagier qui s'enrichira au fil des expériences et projets vécus (catégorisation taxonomique : former des familles de mots).





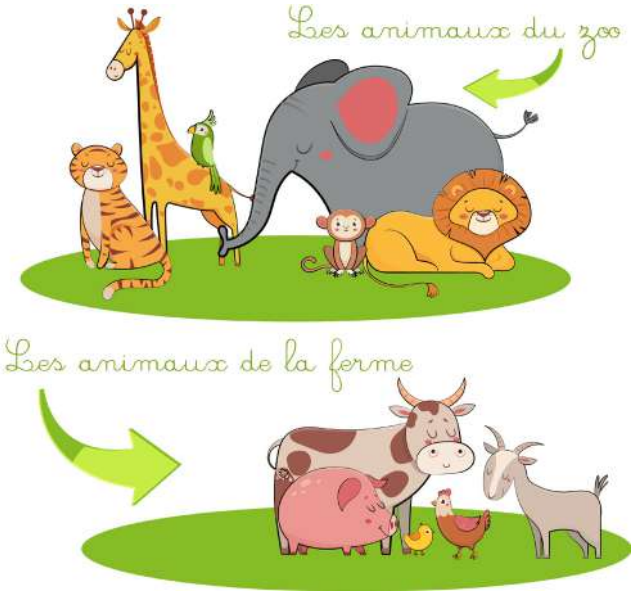


PHASE 2
SUGGÉRER L'ORGANISATION DES OBJETS OU DE LEURS REPRÉSENTATIONS EN DÉFINISSANT PLUSIEURS CATÉGORIES ; DÉSIGNER UN INTRUS

1. **Faire prendre conscience de la catégorisation perceptive**, en rangeant des blocs de construction par exemple → par couleur, par forme, par matière (bois/plastique)…[3]
2. **Pratiquer la catégorisation taxonomique** en amenant les élèves à regrouper des éléments par familles lors de sorties ou de projets.

Exemples

- les animaux de la ferme ;
- les animaux du zoo ;
- les aliments que l'on mange lors de la collation ;
- …



MISE EN ÉVIDENCE D'UNE CARACTÉRISTIQUE COMMUNE À UNE OU PLUSIEURS CATÉGORIE(S) DONNÉE(S)

- **Inviter les élèves à identifier des catégories construites.**

Consigne || « J'ai mis ensemble la brosse à dents, le savon, le gant de toilette et du shampoing. Pourquoi ? »

- **Penser à rendre visibles les enjeux des apprentissages et les catégories formées.**

Consigne || « Nous allons apprendre à classer les objets par couleur. Il faudra donc mettre ensemble tous les objets rouges, tous les objets verts… » ; « Nous allons apprendre à trier les animaux en deux catégories : ceux que nous avons vus à la ferme et ceux qui peuvent se trouver au zoo »…

FLSco || Construire des catégories permettant d'organiser la vie de la classe et d'utiliser les mots en situation.



Un référentiel d'ingrédients



Un répertoire du matériel lié aux actions de la classe.

3 Séquences d'activités M1-M2 *Trier et classer*.

IDENTIFICATION D'UN INTRUS DANS UNE CATÉGORIE

Présenter un ensemble de 4 à 5 objets et/ou de représentations d'objets et inviter les élèves à trouver l'intrus dans cette collection.

Exemple

Proposer différentes illustrations avec un intrus (ne se mange pas) : gâteau, pomme, tartine, chocolat, voiture.

PHASE 3
ENCOURAGER LA FLEXIBILITÉ CATÉGORIELLE : FAIRE PRENDRE CONSCIENCE QU'UN MÊME ÉLÉMENT PEUT SE RETROUVER DANS DES CATÉGORIES DIFFÉRENTES

Au fil de l'acquisition du langage, les élèves prendront conscience qu'ils peuvent lier un même mot à plusieurs catégories différentes : la fraise fait partie de la catégorie des **fruits** mais aussi de celle des **desserts**, des **aliments**, de ce qui est **rouge**…

- **Expliciter l'objectif d'apprentissage, en mettant en évidence qu'un élément peut se trouver dans plusieurs ensembles, en fonction des critères établis.**

LIENS LOGIQUES ET TRANSFERT DE RELATIONS ENTRE ÉLÉMENTS

- **Proposer aux élèves des associations d'images :** « Je mets ensemble *fusée, avion* et *oiseau*. Avec quoi pourrais-je mettre *voiture* ? Et si je mets ensemble *avion, bateau* et *voiture*, qu'est-ce que je pourrais encore ajouter comme élément dans l'ensemble ? ».
- **Inviter les élèves à créer leurs propres associations** et à transférer des éléments d'un ensemble à un autre en fonction des critères établis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Le programme PARLER adapté par l'U-Liège (module spécifique concernant la catégorisation) Programme Parler — Formations pédagogiques en ligne (uliege.be)
- CÉBÉ, S., PAOUR, JL. & GOIGOUX, R. (2004), *Apprendre à catégoriser*. Hatier

La langue de scolarisation au cœur du processus de catégorisation (approche interdisciplinaire)

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EP1-M1-M2 EP21-M3	• Des termes fréquemment rencontrés dans le cadre scolaire.	• S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines : - pour élaborer le sens d'un message ; - pour formuler un message.

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
	Comprendre/élaborer un message oral	
EP27-M3	• Créer des champs lexicaux selon les situations de communication.	• Associer, pour créer des champs lexicaux, des mots fréquemment rencontrés en classe selon les thématiques abordées (par exemple : le spectacle : l'acteur, les costumes…) ; le sens (par exemple : voiture, auto…) ; les mots dérivés (par exemple : chat, chaton, chatière…).

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoirs	Attendu
TQ1-M1-M2	• Le nom du matériel, des outils de la vie de la classe.	• Désigner du matériel, des outils de la classe, disponibles et nommés par l'enseignant parmi les catégories suivantes : - des outils utilisés en art, graphisme et bricolage (par exemple : crayon, pinceau, rouleaux de peinture, pot de colle, ciseaux…) ; - des pièces de jeux de construction ; - des types de fermetures (fermeture éclair, velcro, bouton-pression, ceinture, lacets…).
TQ12-M3	• Le nom du matériel, des outils de la vie de la classe.	• Reconnaitre du matériel, des outils de la classe disponibles et en nommer au moins deux, dans chacune des catégories suivantes : - des outils utilisés en art, graphisme et bricolage (par exemple : taille-crayon, agrafeuse, perforatrice, emporte-pièce, pince…) ; - des objets de techniques d'impression ; - des pièces de jeux de construction ; - des types de fermetures (fermeture éclair, velcro, - bouton-pression, ceinture, lacets…).

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer une pensée critique et complexe (trouver, traiter et évaluer des sources d'informations : recherche documentaire).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage écrit (lire/écrire)

En formalisant l'intention de mise en mots par le biais de la lecture et de l'écriture, l'élève développe sa pensée. Face à un référentiel ou imagier construit en commun et bien structuré, les élèves cerneront mieux les gestes à poser et auront conscience des supports, outils et matières à disposition. Les mots écrits sous une photo ou un dessin peuvent aussi être réinvestis dans des productions personnelles : construire son propre imagier, légender ses productions, expliquer, par la dictée à l'adulte, comment réaliser une production…

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

La catégorisation est au cœur de nombreux apprentissages disciplinaires. Le tri et le classement sont encouragés tant dans le domaine des solides et des figures qu'au niveau du traitement des données ou qu'en formation artistique et culturelle. De même, en formation scientifique, la mise en évidence de caractéristiques communes ou distinctes des êtres vivants participe à la catégorisation.

MISE EN CONTEXTE

Les activités de catégorisation présentées ci-dessous doivent être transférées dans d'autres domaines disciplinaires. Elles ont surtout pour but de placer l'évaluation formative au cœur du processus de catégorisation en vue de soutenir la langue de scolarisation. Il importe que ces activités soient menées d'une manière récurrente durant toute la scolarité maternelle[1].

La catégorisation (perceptive, fonctionnelle ou taxonomique) peut faire l'objet d'ateliers spécifiques permettant :
- de décrire, trier et apparier des objets ;
- de former des catégories et désigner des intrus ;
- de mettre en œuvre la flexibilité catégorielle
  (prendre conscience qu'un même élément peut se retrouver dans des catégories différentes).

1 Activités en continuité M1-M3 *Construire et comprendre les grands principes de la catégorisation*.

1. AMENER LES ÉLÈVES À VERBALISER LA DÉMARCHE PERMETTANT DE CRÉER DES CATÉGORIES EN PRENANT APPUI SUR DES EXPÉRIENCES VÉCUES

Lorsque les élèves ont découvert, par le jeu, le principe de la catégorisation, l'objectif est de réajuster continuellement les catégories construites. Au fil des apprentissages langagiers et des expériences de vie, les catégories vont évoluer, s'enrichir et s'affiner. Ainsi, la mémoire sémantique se structure peu à peu et les élèves se construisent une (des) représentation(s) mentale(s) des mots rencontrés (connaitre le nom du matériel et des outils en formation manuelle et technique, par exemple).

- **Observer l'utilisation d'un vocabulaire spécifique :**
  - des gestes (tracer, barrer, rouler, découper…) ;
  - des supports (papier journal, papier dessin, carton, tissu…) ;
  - des outils (pinceau, tampon, ciseaux…) ;
  - des matières (gouache, aquarelle, tissu, sable…).

- **Proposer aux élèves,** après diverses découvertes et expérimentations dans les ateliers arts, bricolage et graphisme, **de verbaliser leurs démarches pour choisir le matériel nécessaire à une tâche**.

Consigne || « Pour réaliser différentes lignes en graphisme, quels outils ou matériaux peux-tu prendre ? Marqueurs, pastels, papier, cordelette… Et pour réaliser des formes rondes ? Gommettes, papier, pochoirs… »



Outils et matériaux permettant de tracer des lignes



Matériel pour réaliser des cercles (ronds)

- **Structurer, les découvertes et la phase de verbalisation par un tableau reprenant les éléments suivants.**

**DANS L'ATELIER GRAPHISME,
JE PEUX RÉALISER DES LIGNES VERTICALES, HORIZONTALES…**

En pratiquant certains gestes	Sur certains supports	En utilisant certains outils	En traçant avec/dans des matières
Tracer	Papier, carton, rhodoïd, argile…	Marqueur, crayon, pinceau, latte, doigt…	Peinture, sable…
Faire glisser	Papier, carton…	Fourchette, voiture…	Peinture, sable…
Tendre et couper	-	Une ficelle, une corde, un fil chenille…	-
Imprimer	Papier, carton…	Grille, bande de papier…	Peinture, sable…

Point d'attention || Rendre visibles les enjeux de l'apprentissage : « Qu'avons-nous appris ? Pour réaliser des lignes sur un support, peut-on prendre n'importe quel outil ? Nous avons appris à rassembler tous les outils qui permettent de tracer des lignes sur le papier. Peut-on prendre tout à fait les mêmes pour tracer des lignes sur de l'argile ? ».

Il s'agit de faire prendre conscience que certaines actions ne sont possibles que sur certains supports et avec certains outils et/ou matières et de mettre en évidence que certains supports peuvent devenir des outils (le papier ou le carton, par exemple, qui peut laisser des traces sur un autre support) et que certaines matières peuvent aussi servir de support (le sable, l'argile…).
Toutefois, les constats établis prendront réellement sens s'ils sont issus de réelles actions des élèves.

- **Questionner les élèves,** lors d'un travail en petits groupes, **afin de voir si chacun d'entre eux peut expliciter la caractéristique commune à une catégorie donnée.**

Consigne || « Tu as placé ensemble de la peinture, des pinceaux, du papier, des tabliers… À ton avis, pour quelle tâche à réaliser ? Tu veux peindre ? Quels outils souhaites-tu prendre ? Quel(s) support(s) ? »

- **Réaliser, avec les élèves, des référentiels ou imagiers permettant de réaliser des catégories d'éléments** : le classeur des outils, des matières, des couleurs, des actions…





- **À partir des référentiels construits, travailler la flexibilité catégorielle** en mettant en pratique le principe de « mot cible ».

Exemple

À partir du mot cible « pinceau »
- C'est un outil comme le rouleau, le marqueur, les pastels…
- C'est utilisé pour peindre comme le rouleau, la gouache, l'aquarelle, le bouchon…

2. INVITER LES ÉLÈVES À DÉCRIRE ET À CRÉER DES CLASSEMENTS AFIN D'EFFECTUER DES ACTIONS MANUELLES CIBLÉES, INITIER LA RECHERCHE DE CATÉGORIES VARIÉES

Point d'attention || Avant l'activité, vérifier la compréhension des consignes d'actions par les élèves.
- Prévoir un référentiel indiquant les actions qui seront abordées dans ce cadre : coller une gommette sur… ; colorier tel élément… ; tracer une ligne sur… (et toute autre consigne souhaitée).
- Proposer une tâche d'évaluation diagnostique pour vérifier la bonne compréhension de ces actions par les élèves.



- **Démarrer le travail à partir d'un référentiel ou d'un imagier** des gestes et actions à poser pour susciter la recherche avec les élèves.





Consigne ‖ « Que peut-on découper ? Que peut-on coller ? Avec quoi réaliser des créneaux ? Avec quoi peut-on laisser une trace ? Comment ? (En faisant rouler, en tamponnant, en grattant, en glissant…). »

- **Garder des traces des manipulations** (photos, productions et écrits).

  « Aran fait rouler la bille. » ; « Ana fait rouler la voiture. »
  Que peut-on encore faire rouler ? (catégorie « les objets qui roulent »).

  « Lou réalise des créneaux avec des réglettes et en traçant dans le sable. »
  Avec quoi peut-on encore réaliser des créneaux ? (catégorie « les objets qui servent à réaliser des créneaux »).





- **Synthétiser toutes ces découvertes en mettant en évidence les catégories découvertes.**
- **Enrichir et varier les imagiers** construits en établissant des liens entre les actions et les outils (les outils pour frotter, les outils pour contourner, les outils pour tracer…), entre les supports et les outils (les outils pour laisser des traces sur le papier, les outils pour laisser des traces sur la pâte à modeler…).

Trace ||

- Dès la M1, réaliser un mur ou un répertoire des diverses techniques et des outils utilisés.
  Y associer des cartes représentant les actions effectuées à partir de chaque outil (nommer, décrire).
- Dès la M2, faire choisir les techniques adéquates pour mener à bien un projet (verbaliser, argumenter).





RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- LE MOAL, C., LIVÉRATO, C., MARZOUK, V., MÉJEAN, C. & SOLER, V. (2011). *Graphisme au quotidien de la petite à la grande section de maternelle*. CDRP/Scéren.

Se construire des images mentales

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EP1-M1-M2 EP21-M3	• Des termes fréquemment rencontrés dans le cadre scolaire.	• S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines : - pour élaborer le sens d'un message ; - pour formuler un message.

	Contenu I Compétence	Attendu
	Comprendre/élaborer un message oral	
EP19-M1-M2	• Utiliser des images mentales construites personnellement pour : - comprendre le sens global d'un message oral.	• Manifester sa compréhension : - en utilisant des éléments non verbaux ; - en formulant une ou des phrases syntaxiquement correctes.
EP52-M3	• Utiliser des images mentales construites personnellement pour : - comprendre le sens global d'un message oral.	• Manifester sa compréhension : - en utilisant des éléments non verbaux ; - en utilisant des termes adéquats ; - en formulant une ou des phrases syntaxiquement correctes.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer une pensée critique et complexe (utiliser des mots, des phrases pour exprimer un fait, une idée).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Garder une trace des apprentissages. p. 20

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage écrit (lire/écrire)

Afin de développer le langage des élèves, il est nécessaire de les aider à mettre en mémoire un répertoire lexical de plus en plus large. Parce qu'ils solliciteront l'utilisation du vocabulaire en situation, les liens entre l'oral et l'écrit contribueront à cet enrichissement lexical (lecture d'albums par l'enseignant(e), dictée à l'adulte…). Peu à peu, les élèves disposeront d'un « répertoire mental » pour mieux lire. Le décodage du mot sera associé à une signification liée à un contexte vécu :

LE36 Reconnaitre, avec l'aide éventuelle d'un référentiel, des mots écrits, fréquemment rencontrés en classe (son prénom, quelques autres mots)[1].

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

La relation entre le corps et le langage n'est plus à prouver. Le développement des capacités motrices liées à l'accroissement des habiletés langagières des élèves permettront d'atteindre les attendus suivants.

1 Séquence d'activités M3 *Lire des mots.*

En éducation physique, bien-être et santé

M1-M2

EPS19 Dire, avec ses mots, tout en le réalisant, le mouvement dicté par l'adulte.

EPS20 Reformuler, si nécessaire, la mise en mots du mouvement à l'aide des termes adéquats utilisés par un adulte.

M3

EPS40 Dire, avec ses mots, tout en le réalisant, l'enchainement de deux mouvements/gestes.

EPS41 Reformuler, si nécessaire, la mise en mots de cet enchainement à l'aide des termes adéquats utilisés par un adulte.

En formation scientifique

M1-M2

SC10 Désigner des matières/des matériaux rencontrés dans le vécu scolaire : sable, terre, pierre, bois, eau.

M3

SC53 Désigner et nommer des matières ou matériaux rencontrés dans le vécu scolaire (par exemple : sable, terre, fer, pierre, bois, eau, plastique…).

MISE EN CONTEXTE

Le travail de la compréhension et la mise en mémoire des mots est à envisager d'une manière régulière, par le biais d'activités récurrentes et structurantes.

La construction d'images mentales des mots joue un rôle majeur dans le développement de la compréhension à la lecture. Il existe différents moyens de mettre en mémoire les mots. Néanmoins, deux principes de base sont à prendre en considération :

- prendre appui sur les expériences et découvertes pour construire un bagage lexical commun permettant à tous les élèves de mieux appréhender le langage de scolarisation ;
- faire prendre conscience que le sens des mots apparait dans un contexte lexical et syntaxique précis : le mot « tapis » n'aura pas le même sens si je parle du « tapis de sol de l'espace regroupement » ou « du tapis de fleurs dans le parc » ou encore du « tapis qui recouvre les murs de la maison des poupées ».

Le lexique n'est pas constitué d'un listing de mots isolés mais bien d'interrelations tenant compte d'un contexte donné. C'est donc sous la forme de réseaux que la mémoire enregistre les mots, en mettant les nouveaux mots en connexion avec des connaissances déjà établies (mémoire sémantique).

1. MÉMORISER ET ÉVOQUER PAR LE BIAIS DES SENS ET DE L'EXPÉRIENCE RÉELLE

- **Expliciter aux élèves les enjeux d'apprentissages : mettre des mots sur les découvertes sensorielles, apprendre de nouveaux mots.**

Point d'attention || Accompagner les découvertes sensorielles des mots qui conviennent : des noms (pierre, feuille, châtaigne…) ; des adjectifs (c'est rugueux, piquant, froid, mou, salé, sucré…) ; des verbes (ça gratte, ça pique, ça chatouille…).

Ce type d'activités peut s'échelonner durant toute l'année scolaire, en découvrant des éléments naturels propres à chaque saison, en goutant/sentant/cuisinant des fruits et des légumes de saison.

EN PARTANT DE SORTIES OU D'ACTIVITÉS SENSORIELLES MENÉES EN CLASSE

- **Permettre aux élèves d'entrer en contact avec les éléments par le biais de leurs sens :** les laisser regarder, toucher, éventuellement gouter : découvrir l'arbre par les sens en touchant l'écorce et en exprimant son ressenti, par exemple.
- **Amener chaque élève à évoquer l'objet en l'absence de celui-ci :** « Chacun d'entre vous a vu des arbres tout à l'heure. Fermez les yeux et pensez à un arbre. Comment est-il dans ta tête ? Qu'y a-t-il dans ta tête ? Vois-tu quelque chose ? Entends-tu ou ressens-tu quelque chose ? ».
- **Proposer aux élèves de s'entrainer à placer l'élément dans leur tête :** les images mentales peuvent être auditives, visuelles, olfactives, kinesthésiques, tactiles, gustatives ou prendre la forme d'idées.

Point d'attention || Inviter les élèves à partager leurs images mentales avec les autres est très riche. Cela permet à tous de se rendre peu à peu compte qu'ils sont libres de « faire ce qu'ils veulent dans leur tête », que leur monde mental leur est tout à fait personnel.

- **Accompagner l'évocation des élèves en proposant un vocabulaire plus précis.**
- **Soutenir la mise en mots des élèves** en proposant des photos d'éléments découverts par le biais des sens.

Exemples

Bacs à matières, photo d'un arbre, grand plan sur son écorce, photo d'une de ses feuilles et/ou d'un de ses fruits ; photo d'un enfant qui sent l'écorce, d'un autre qui touche une feuille…

- **Répéter certaines expériences** pour faciliter la mise en mémoire du lexique associé.



Tapis sensoriels : varier les matières pour modifier les sensations



Parcours sensoriel : se centrer sur ses ressentis





Expérience sensorielle dans la nature : se mettre en mémoire les sensations éprouvées lors d'une sortie

- **Proposer régulièrement des ateliers sensoriels** avec l'objectif d'enrichir les images mentales des élèves : lotos sensoriels, parcours sensoriels, recettes culinaires…

- **Amener les élèves**, après chaque temps de découvertes, **à prendre conscience de ce qu'ils ont appris.**
  - Faire reformuler par les élèves les expériences vécues.
  - Garder une trace sous forme d'un dessin, d'un panneau photos…

2. MÉMORISER ET ÉVOQUER PAR LE BIAIS DE TRACES DU VÉCU

- **Expliciter aux élèves les enjeux d'apprentissages : se rappeler du vécu, construire des phrases pour mettre des mots sur les découvertes sans la perception de celles-ci.**

- **Partir du langage d'action** (celui qui est utilisé en situation de classe) **pour construire le langage d'évocation à l'aide de traces**, (celui qui permet d'évoquer ce qui est passé, de relater rétrospectivement les expériences vécues de mémoire).

- **Utiliser les éléments collectés**, les photos du vécu et divers affichages **comme supports à la réflexion et aux échanges.**

- **Accentuer le langage propre aux disciplines** : en partant des expériences vécues et des traces qui y sont inhérentes, mettre en exergue les mots liés aux apprentissages disciplinaires.

FLSco || En formation scientifique, amener les élèves à désigner et nommer des animaux (SC6/SC44), des caractéristiques des végétaux (SC9/SC49), des matières (SC10/SC53).

En éducation physique, bienêtre et santé, amener les élèves à verbaliser, en utilisant les termes adéquats, les mouvements et/ou enchainements de mouvements (EPS19/20-EPS40/41) :
- faire verbaliser en situation ;
- faire verbaliser à partir des traces du vécu (photos d'élèves en situation).





- **Amener les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris** au terme de chaque activité.

Point d'attention || Le langage d'évocation trouve sa place au cœur de chaque discipline. Il permet de :
- passer du vécu à la mise en mémoire de scénarios d'apprentissage ;
- mémoriser et évoquer par le biais de traces du vécu.

3. MÉMORISER ET ÉVOQUER PAR ASSOCIATION D'IDÉES ET DE MOTS

Expliciter aux élèves les enjeux d'apprentissages : se rappeler du vécu, construire des phrases pour mettre des mots sur les découvertes.

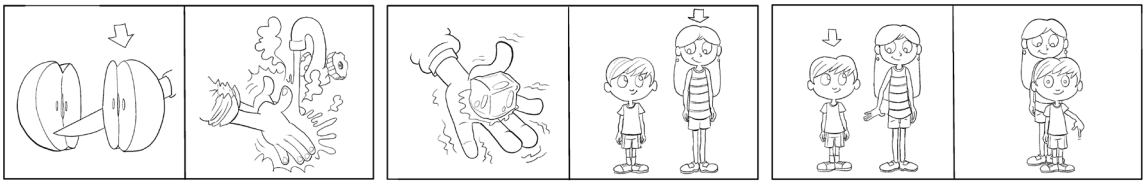
Point d'attention ‖ Prévoir ces activités dans le cadre d'ateliers d'apprentissage. Il peut s'agir de groupes de besoins, en fonction des habiletés de compréhension des élèves.

ATELIER D'APPRENTISSAGE N°1
Accentuer la compréhension de concepts de la langue française selon une démarche précise[2]

FLSco ‖
- Se référer à des choses familières et/ou des situations vécues.
- Proposer des comparaisons frappantes en abordant les concepts par paires d'antonymes (efficace pour mieux comprendre et les mettre en mémoire) : chaud/froid ; dans/sur ; en-dessous/au-dessus ; lourd/léger ; en haut/en bas ; près/loin ; plein/vide ; à l'intérieur/à l'extérieur ; grand/petit ; long/court ; devant/derrière ; entier/moitié ; premier/dernier ; premier/deuxième…
- Établir des liens avec les sens, les expériences vécues. Inviter les élèves à verbaliser les situations dans lesquelles ils ont rencontré ces concepts.

- **Donner un exemple très clair des concepts abordés et les nommer explicitement** : « C'est chaud, c'est froid ». Tremper les doigts dans de l'eau chaude et dans de l'eau froide, par exemple.
- **Proposer des synonymes en les illustrant** par des photos : « Dans la casserole, l'eau bout ; elle est chaude » ; « L'eau dans la cruche, qui sort du frigo, est froide ».
- **Faire choisir aux élèves une illustration** de chaque concept (photo/dessin).
- **Proposer des situations de transfert et de réflexion**, en reprenant les concepts vus.
  - « Si je le vois très bien, le chien est-il proche ou loin ? »
  - « Si je me brule la main, le liquide est-il chaud ou froid ? »
- **Créer un jeu de dominos** mettant en évidence les antonymes travaillés précédemment.
  Les illustrations du jeu de dominos doivent évidemment partir des observations et expériences faites par les élèves.

Exemples



- **Amener les élèves à prendre conscience de ce qu'ils ont appris au terme de chaque atelier.**

ATELIER D'APPRENTISSAGE N°2
Encourager les mises en relation par la catégorisation





2 Démarche inspirée de STANKÉ, B. (2004). *Question de réflexion. Activités basées sur 42 concepts langagiers de Boehm*. Chenelière/Mc. Graw-Hill

4. MÉMORISER ET ÉVOQUER POUR EXÉCUTER UNE CONSIGNE

FLSco ‖ Les consignes sont des actes langagiers bien particuliers visant la réalisation d'une tâche. Leur compréhension est souvent source de difficulté pour les élèves. La mise en évidence d'un verbe d'action et l'action directement exécutée ainsi que la reformulation par l'élève faciliteront l'évocation.

Exemples pour la consigne « Construis »

- **Proposer aux enfants de réaliser une construction** : « Avec quoi peut-on construire ? Que choisis-tu pour construire ? Réalise donc ta construction ».
  Garder des photos de quelques constructions différentes.
- **Proposer aux élèves une représentation dessinée de la consigne** : « Construis ».






- **Amener les élèves**, suite aux deux étapes précédentes, **à évoquer la consigne « Construis » à partir de la représentation dessinée et/ou des constructions prises en photo.** Faire de même avec les consignes utilisées fréquemment en classe (découpe, colle, peins, trace).
- **Faire réaliser par les élèves un répertoire personnel** des verbes (opératoires) fréquemment utilisés dans les consignes.
- Inviter régulièrement les élèves, à partir de la représentation dessinée, **à nommer les consignes qu'ils rencontrent dans différentes tâches et à s'exprimer sur le sens même des consignes.**





- **Par la suite, amener les élèves à évoquer ces consignes en l'absence de leur représentation dessinée et partager leurs évocations avec les autres élèves de la classe :**
  « Vous allez observer ces plantes. Vous rappelez-vous d'autres moments où vous avez observé ? Observé quoi ? Qui peut expliquer ce que veut dire "observer" ? ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- METTOUDI, C. (2008), *Comment enseigner en maternelle la maitrise de la langue*. Hachette Éducation
- Sous la direction de CELLIER, M. (2014), *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle*. Retz

Découvrir et utiliser les fonctions de l'écrit (des livres de la bibliothèque de la classe)

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
LE2-M1-M2	• Des écrits rencontrés dans le cadre scolaire.	• Désigner un écrit nommé par l'enseignant (par exemple : un livre, une affiche, une invitation…).
LE17-M3	• Les fonctions des écrits rencontrés dans le cadre scolaire.	• Désigner un écrit (nommé par l'enseignant) qui sert à (s') informer, organiser, prendre du plaisir, raconter, chanter, agir…
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Orienter sa lecture/sa production d'écrit	
LE6-M1-M2	• Repérer un document dans la bibliothèque de la classe.	• Reconnaitre, parmi des documents de la classe, celui demandé par l'enseignant. (par exemple : livre sur un thème donné, album de la classe, chansonnier...).
LE20-M3	• Dégager la fonction d'écrits rencontrés en classe : à quoi l'écrit sert-il ?	• Différencier les écrits rencontrés en classe selon leur fonction : - informer et enjoindre (affiches, horaires, livres documentaires, invitations, recettes, règles de vie...) ; - donner du plaisir (contes, albums de jeunesse, BD...).

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets).[1]

Apprendre à apprendre (mobiliser un ensemble organisé de ressources et d'outils).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Développer les autonomies. p. 21

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage oral (écouter/parler)

Enrichir la bibliothèque de classe avec différents types de livres permet à chaque élève de pouvoir effectuer des choix et de prendre conscience de ses gouts. Face à une variété d'écrits, les élèves peuvent verbaliser ce qu'ils recherchent et émettre une appréciation par rapport à un ouvrage. La formulation orale aidera à la découverte des différentes fonctions de l'écrit.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

L'apprentissage de l'attendu de compétences LE45 (En fonction du but poursuivi, choisir dans la bibliothèque un livre permettant, par exemple, de : répondre à une question scientifique ; se documenter sur un animal, une thématique particulière ; réaliser un bricolage, une recette de cuisine.) est à développer en interdisciplinarité : il s'agira donc d'encourager la recherche documentaire dans le but de mener à bien un projet et/ou de trouver des réponses aux questions qui se posent dans différentes disciplines[2].

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

2 Activités récurrentes M1-M3 *Vivre une démarche de recherche: le monde végétal.*

Favoriser la recherche documentaire afin de :

- réaliser une production artistique selon un projet personnel/de classe ;
- s'initier à la recherche en formation scientifique.

MISE EN CONTEXTE

La découverte des fonctions de l'écrit est envisagée lorsque les activités et les projets vécus les rendent nécessaires. Il s'agit d'éviter toute approche formelle et abstraite pour mettre en exergue l'usage des divers écrits en situation.

Les principaux écrits abordés ci-dessous sont principalement des écrits fonctionnels, littéraires ou documentaires. Au fil du temps, les élèves auront certainement recours à d'autres écrits : une invitation à un spectacle, une affiche pour une exposition, la règle d'un nouveau jeu, le mode d'emploi d'un matériel…

Il est intéressant d'envisager une exploration réfléchie, progressive et planifiée des fonctions de l'écrit. Cette découverte se développe au contact direct avec les livres et autres supports d'écrits. Un espace lecture bien réfléchi offre donc de multiples occasions de rencontres avec les écrits. Il contribue encore à la création d'une culture commune :

- des pratiques orales partagées pour raconter, imaginer, prendre du plaisir… ;
- des pratiques de lecture individuelle ou en groupes pour découvrir des livres différents pour se documenter, bricoler, cuisiner… ;
- des moments, seul ou avec un partenaire, pour établir un contact avec des livres variés, pour les feuilleter, partager un avis…






Construire une culture commune autour du livre

PHASE 1
AMENER LES ÉLÈVES À DÉCOUVRIR LA DIVERSITÉ AU SEIN DE LA BIBLIOTHÈQUE DE LA CLASSE

Les découvertes et l'organisation envisagées visent à ce que les élèves puissent plus facilement appréhender l'espace bibliothèque afin de construire pas à pas les compétences suivantes :

- choisir un document en fonction d'un besoin, d'un projet personnel ou de classe ;

- anticiper la fonction d'un document en s'aidant des illustrations, de la mise en page du texte, de la couverture du livre, du titre…

FAIRE DÉCOUVRIR

Il est nécessaire de mener cet atelier en petits groupes.

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage** aux élèves : acquérir des habitudes de lecteur pour mieux connaitre les différentes sortes de livres.
- **Faire rappeler les règles d'utilisation de l'espace bibliothèque.**

Point d'attention || Ces règles sont à établir avec les élèves dès le début de l'année scolaire.

- **Proposer aux élèves d'observer les livres mis à disposition :** « Que remarque-t-on ? Racontent-ils tous des histoires ? ».
- **Mettre en évidence les gouts des uns et des autres :** « Que préfères-tu lire ? » ; « C'est un livre qui traite des avions. Tu aimes les livres documentaires ? … ».
- **Susciter des échanges** portant sur :
  - les habitudes de lecteur : « J'aime les histoires qui me font rêver. Quand je ne finis pas un livre, j'utilise un marque-pages, tu vois. Et toi, aimes-tu les histoires ?… » ;
  - le lexique pour parler des livres : « Il y a des animaux sur la couverture de ce livre. C'est parce qu'il s'agit d'un documentaire dont le titre est *La vie secrète des animaux*. As-tu envie de lire ce livre quand tu regardes la couverture ? Je vais te lire la 4e de couverture pour te donner plus d'informations. Tournons les pages… » ;
  - les gouts du lecteur : « As-tu aimé cette histoire ? Souhaites-tu la présenter aux autres élèves ? Colle alors un post-it "coup de cœur" sur la couverture. ».






Proposer un espace convivial, favorisant l'autonomie des élèves.

AIDER À ORGANISER

Expliciter les enjeux d'apprentissage aux élèves : classer les livres qui « vont ensemble » (ceux pour raconter, pour prendre du plaisir, pour s'informer, pour agir...).

Point d'attention || Pour une meilleure appropriation du lieu, les élèves doivent être impliqués dans cet aménagement ou réaménagement de l'espace bibliothèque. Le classement le plus pertinent est celui qui est construit avec les élèves et qui évoluera, s'affinera au fil de l'année scolaire. De nouveaux livres mais aussi des revues et des magazines complèteront la bibliothèque.

- **Déterminer**, avec les élèves, **des critères de classement.**

Exemples


Livres qui informent/qui racontent



Des livres pour découvrir-apprendre


Des livres pour agir, rêver, s'informer…

- **Inviter les élèves à aller chercher un titre sur demande :** « Peux-tu aller me chercher un livre de recettes ? Un livre qui donne des informations sur les animaux ? … ».
- **Inviter les élèves à choisir un titre en fonction d'un projet de lecture :** « Quel genre de livre as-tu envie de lire ? Pourquoi ? ».
- **Effectuer le point sur les apprentissages :** « Qu'avons-nous appris concernant les livres ? » ; « Quels genres de livres avons-nous dans la bibliothèque de classe ? ».

PHASE 2
INCITER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER LEURS PROPRES CHOIX EN TERMES DE LECTURE ET À INVESTIGUER LES ÉCRITS DE LEUR ENVIRONNEMENT

Les activités proposées visent à affiner le repérage d'un document dans la bibliothèque de la classe mais aussi à s'interroger sur les fonctions des écrits rencontrés dans notre environnement.

SUSCITER LE QUESTIONNEMENT À PROPOS DES FONCTIONS DE L'ÉCRIT EN CLASSE ET EN DEHORS DE CELLE-CI

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage** aux élèves : apprendre à quoi servent les écrits qui nous entourent.
- **Évoquer le vécu préalable :** « Qu'avons-nous appris en rangeant les livres de la bibliothèque ? ».
- **Faire émerger les représentations des élèves :** « Sans bouger de votre place, pouvez-vous me dire où il y a des écrits en classe, ailleurs que dans la bibliothèque ? À quoi servent ces différents écrits ? ».
  - Partir à la chasse aux écrits en classe : inviter les élèves à émettre des hypothèses ou à se rappeler ce qui peut être écrit.
- **Aider à la verbalisation :** « Ce tableau sert à savoir qui est présent à l'école aujourd'hui et celui-là à savoir qui mange en classe ce midi. Ces deux tableaux sont des écrits qui servent à nous organiser en classe. À quoi servent les autres écrits de la classe ? ».
- Établir un classement, en partant des propositions des enfants et des outils disponibles.

Exemple

Pour s'organiser en classe	Pour se souvenir	Pour réaliser des tâches	Dans la bibliothèque	
			Pour raconter des histoires	Pour s'informer
- Le tableau des présences - Le tableau des repas/ collations - Le tableau des ateliers…	- Le livre de notre sortie à la ferme - La liste des livres lus…	- Les recettes affichées - Les fiches d'expériences dans le coin laboratoire…	- Des albums avec du texte - Des albums sans texte - Des contes illustrés…	- Des livres documentaires - Des revues…

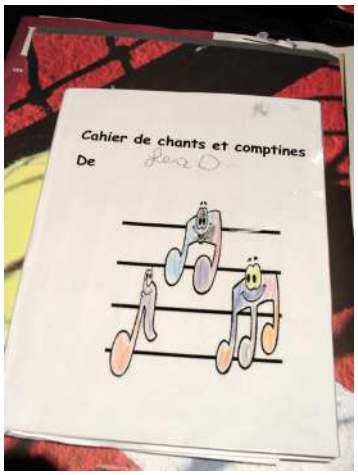
- **Élargir le questionnement aux écrits que l'on peut trouver dans l'école, dans le quartier**… Proposer aux élèves d'y être attentifs (chasse aux écrits dans l'école), et/ou effectuer une sortie pour relever des écrits de l'environnement…
- **Effectuer le point sur les apprentissages :** « Pourquoi écrit-on ? Et pourquoi apprendre à lire? ».
  - Réaliser une synthèse en partant des propositions des élèves.

Exemples

Pour lire des histoires ; pour écrire à mes amis ; pour trouver mon chemin ;
pour faire les courses ; pour apprendre à lire les règles d'un jeu ;
pour apprendre « plein de choses » ; pour comprendre les messages de maman et de papa…

Trace || Dès la M3, proposer, par exemple, des recueils de textes / d'écrits.







Point d'attention ||

- Travailler régulièrement les écrits en classe, en partant de ceux qui s'invitent dans le quotidien (faire-part de naissance et invitation, par exemple). Les collectionner en créant une boite aux écrits, une valise « déclic-lecture »…
- Favoriser les manipulations et la comparaison des écrits au niveau du format, de la structure du texte…

AMENER LES ÉLÈVES À CONNAITRE LEUR PROFIL DE LECTEUR

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage** : apprendre à mieux se connaitre en tant que lecteur.
- **Rappeler** les observations précédentes : « On observe des écrits partout dans notre environnement. Ils ont plusieurs fonctions : nous informer, nous donner du plaisir, nous apprendre à… ».

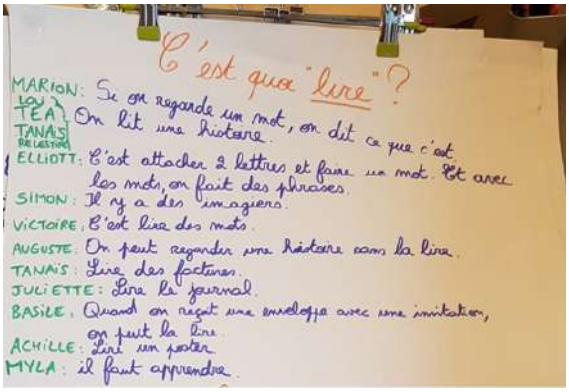
Trace || Ces traces contribuent à l'engagement des élèves dans la lecture. En mettant en exergue le « projet de lecteur », la mobilisation des élèves dans les tâches proposées est plus grande.

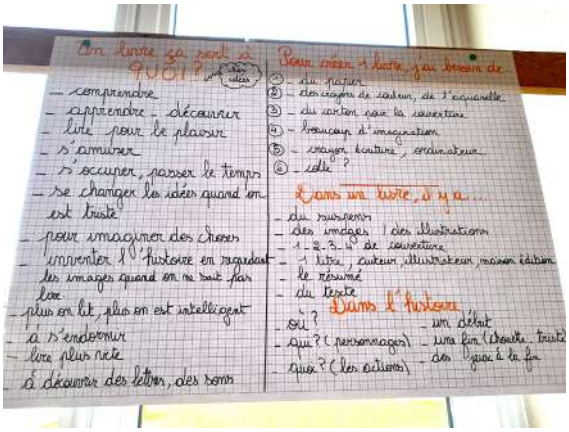
- Réaliser, avec les élèves, un panneau synthèse des genres de livres disponibles en classe. Demander à chaque élève d'exprimer quel(s) genre(s) de livres il apprécie le plus. Lui donner la possibilité d'en donner la ou les raison(s).

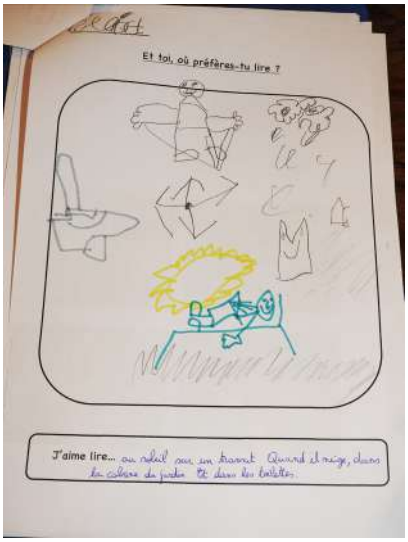




- Garder des traces des différentes réflexions menées en classe : « Qu'est-ce que lire ? À quoi ça sert de lire ? ». Partir de ces représentations, les faire évoluer pour préciser, peu à peu, les enjeux de la lecture.









PHASE 3
AMENER LES ÉLÈVES À DÉSIGNER ET À REPÉRER UN ÉCRIT EN FONCTION D'UN PROJET OU DE QUESTIONS QUI SE POSENT

ACCOMPAGNER LA DÉMARCHE DE L'ÉLÈVE

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage** aux élèves : apprendre à reconnaitre une recette.
- **Demander à un petit groupe d'élèves de sélectionner**, parmi les livres de la bibliothèque, ceux qui permettront de réaliser une recette de gâteau, par exemple.
- **Inviter les élèves à verbaliser leurs démarches** : « Comment avez-vous trouvé ces livres ? Comment être certain qu'il s'agit de recettes culinaires et qu'on y trouvera bien une recette de gâteau ? ».

Gestes professionnels || Modéliser la démarche : « Lorsque je souhaite réaliser un gâteau, je prends un livre sur l'étagère de livres de cuisine. Je peux lire le titre et prendre les livres de desserts mais je peux aussi regarder la table des matières pour voir s'il y a une recette de gâteau. Je reconnais les recettes car, regardez, il y a souvent une photo ou des illustrations qui nous disent comment faire. Mais, il y a aussi des ingrédients, une marche à suivre… ». Parler éventuellement de la lecture numérique et des recettes que l'on peut trouver sur internet.

- **Proposer une phase d'engagement actif** : « À vous, les lecteurs ! Avec votre partenaire, cherchez une recette de gâteau. Y en a-t-il dans les livres sélectionnés ? ».

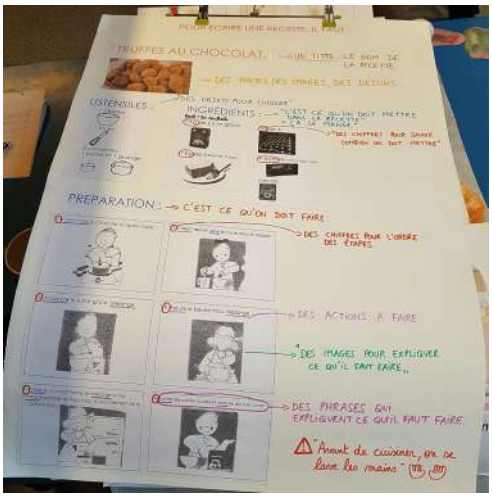
Trace ||

- Garder une photo des livres de recettes sélectionnés.

Exemple



- Garder des traces explicitées des recettes réalisées afin d'en dégager la structure.





ENCOURAGER L'AUTONOMIE COGNITIVE ET LANGAGIÈRE

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage** aux élèves : choisir seul un livre dans la bibliothèque en fonction d'un projet personnel.
- **Accorder le temps nécessaire pour que chaque élève puisse exercer son autonomie :** temps personnel de mise en projet, bricolage ou toute autre production artistique au choix, recherche documentaire…
- **Faire prendre conscience** aux élèves qu'à partir d'un même sujet (l'escargot, par exemple), **il est possible de regrouper des livres ayant des fonctions différentes :** informer (livres documentaires), raconter (albums), chanter (chant sur l'escargot)…



RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- WAELPUT, M. (2002), *Aimer lire dès la maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Entrer en littérature

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
LE1	• Les termes usuels : livre, couverture et page.	• Nommer le livre, la couverture, la page.

	Contenu I Savoir-faire	Attendus
	Orienter sa lecture/sa production d'écrit	
LE3	• Manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe pour les utiliser de manière adéquate.	• Tenir et manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe dans le sens de la lecture.
LE4	• Manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe pour les utiliser de manière adéquate.	• Tourner les pages d'un livre sans l'abîmer, comme un lecteur.
LE5	• Prélever des indices sur la couverture d'un livre.	• Repérer sur la couverture du livre, le titre et l'illustration.
	Comprendre/élaborer un message écrit	
LE7	• Utiliser des éléments non-verbaux pour mieux comprendre le message écrit.	• Désigner, dans un document écrit, l'illustration correspondante au texte lu.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (groupe d'appartenance, identité culturelle, culture commune).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Créer un climat engageant pour tous les élèves. p. 22

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage oral (écouter/parler)

Le plaisir développé lors de l'écoute d'histoires mises en mots par l'enseignant(e) sert de tremplin pour l'entrée dans la lecture. Lorsque les élèves reformulent le récit, ils s'approprient déjà le langage littéraire.

EP11 Dire, avec ses mots, à l'aide de supports visuels donnés, ce qui correspond au début et à la fin du récit.

CONTINUITÉ À ÉTABLIR EN M3

En s'inspirant des auteurs pour écrire à leur tour, les élèves verront progresser leur écriture spontanée.

LE22 Repérer le livre selon les indices donnés par l'enseignant(e) parmi les suivants : titre, illustration, nom de l'auteur, maison d'édition.

LE23 Entamer la lecture d'un livre par la première page et tourner les pages une par une.

LE42 Écrire de manière spontanée (écriture inventée) pour garder des traces personnelles.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éducation culturelle et artistique

ECA6 S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié :
- aux artistes rencontrés ;
- à un événement lié au patrimoine local ;
- aux lieux : musée, exposition.

MISE EN CONTEXTE

Gestes professionnels || Entrer en littérature est une question d'ACCULTURATION.

Toutes les familles n'ont pas les mêmes possibilités de familiariser leur(s) enfant(s) avec la culture de l'écrit. Il est donc essentiel d'offrir une place de choix à la culture de l'écrit au sein de l'école.
Dès l'accueil à l'école maternelle, il s'agit donc de favoriser chez l'élève un comportement de lecteur.

Être lecteur, c'est être lecteur de textes. Pour développer un comportement de lecteur chez le jeune enfant, il est important de prendre en compte les éléments suivants.

- **Encourager ce contact avec de vrais supports de lecture, c'est reconnaitre l'enfant comme ÊTRE SOCIAL ET CULTUREL.**
  - C'est envisager une exploration quotidienne des livres.
  - C'est construire une culture commune en pratiquant la mise en réseau d'albums (rassembler des livres en fonction de similitudes).
- **Entrer en littérature est une question de RELATIONS.**
  - Établir une relation privilégiée en étant disponible et attentif à chaque élève, en permettant des moments de lecture en individuel ou en petits groupes.
  - Organiser un lieu accueillant dans lequel chaque élève peut se sentir bien et peut entrer en relation avec des histoires.
  - Permettre des moments d'interactions entre pairs pour ouvrir des débats et partager des points de vue. C'est créer un climat engageant pour tous les élèves.
- **Entrer en littérature est une question d'ENGAGEMENT.**
  - Favoriser l'engagement en prévoyant des espaces « livres découverts et à découvrir » et des moments de lecture personnelle.
  - Prévoir des moments de découverte libre à la bibliothèque : permettre aux élèves de prendre du plaisir à retrouver des histoires connues, par exemple.
  - Encourager le libre choix et la prise de conscience de ses gouts.
    C'est accueillir l'enfant dans un environnement riche en albums de qualité.

ACTIVITÉ N° 1
AMENER LES ÉLÈVES À DÉVELOPPER UNE POSTURE DE LECTEUR

EN PETITS GROUPES

- **Expliciter aux élèves l'objectif d'apprentissage :** adopter un comportement de lecteur, notamment en apprenant à tenir correctement le livre lu et à tourner les pages « comme un lecteur ».
- **Proposer aux élèves de choisir l'album qu'ils souhaitent.** Il est rassurant pour eux de manipuler un livre dont l'histoire leur est connue.
- **Laisser un moment d'expression libre aux élèves** en suscitant la prise de parole : « Vous avez tous choisi un livre. Qui veut raconter son histoire ? ».
- **Mettre en évidence des comportements adéquats en situation :** « Je vois que Lena tourne les pages doucement, l'une après l'autre. Antoine a déposé le livre sur la table. Sofiane tient le livre dans le bon sens, comme un vrai lecteur… ».
- **Offrir un moment de lecture en autonomie**, en proposant aux élèves de mettre en œuvre les comportements de lecteur et **observer les attitudes des élèves.**

Les élèves
Tiennent-ils l'album dans le sens de la lecture ?
Tournent-ils les pages une à une ?
Font-ils preuve de délicatesse avec le souci de ne pas abimer le livre ?
Cherchent-ils à entrer en interaction avec l'adulte ou avec les pairs ?
Utilisent-ils les illustrations pour donner du sens au message ?

Différencier ‖ Modéliser ces comportements, si suite aux moments d'observation, le besoin pour certains élèves s'en fait sentir. « Pour lire, je tiens le livre dans le bon sens. Je regarde d'abord la couverture. Je tourne les pages une à une. Je regarde les images et je lis les mots écrits. Je fais bien attention à ne pas abimer le livre ».

- **Terminer l'activité par la réalisation d'un tableau d'ancrage permettant de garder une trace des apprentissages et de fixer les procédures mises en place par les élèves :** « Qu'avons-nous appris ? ».



ACTIVITÉ N° 2
SUGGÉRER L'UTILISATION, EN SITUATION, DES TERMES USUELS LIÉS AU SUPPORT LIVRE

EN PETITS GROUPES

- **Expliciter aux élèves l'objectif d'apprentissage :** observer les différents éléments présents sur la couverture du livre et émettre des hypothèses sur le rôle de chacun d'entre eux.
- **Rappeler les aprentissages réalisés lors de l'activité précédente** en utilisant le tableau d'ancrage réalisé : « Quels sont les comportements à respecter lors que nous utilisons un livre ? ».
- **Laisser le choix de l'album à chaque élève.**
- **Inviter quelques élèves à expliquer ce qu'ils ont observé sur la couverture** du livre choisi.

FLSco || Prendre appui sur les comportements définis lors de la première activité pour aborder les termes usuels associés au livre : couverture, titre, illustration, page. « Pouvez-vous me montrer la couverture du livre ? Que voyez-vous sur la couverture ? Ah, oui ! Tu montres l'illustration. Et toi, tu m'as montré le titre. Je vais vous lire ce titre. Nous allons tourner les pages une à une… ».

- **Inviter chaque élève**, à tour de rôle, **à montrer le titre et l'illustration de l'album choisi**. Certains pourront lire le titre si l'histoire est connue. Ils souhaiteront probablement aussi s'exprimer à partir de l'illustration de la couverture. Profiter de ce moment pour établir un lien entre l'illustration de la couverture et les illustrations des pages intérieures.

Gestes professionnels || Évoquer et/ou expliciter le vocabulaire, à chaque fois que nécessaire : « Quand je prends un livre, je regarde toujours la couverture et je lis le titre. Je regarde aussi l'illustration. L'illustration, c'est le dessin que tu vois ici. Il peut nous donner des informations sur ce que l'on pourrait découvrir dans l'histoire. Le titre et l'illustration vont m'aider à comprendre de quoi pourrait parler cette histoire. ».

- **Réaliser une synthèse.** Introduire les termes « auteur », « illustrateur » et « éditeur » si les élèves ont découvert ce vocabulaire lors de l'activité.

Exemple



- **Amener les élèves**, en prenant appui sur cette synthèse, **à verbaliser** ce qu'ils ont appris.

ACTIVITÉ N° 3
FAIRE DÉCOUVRIR, PAR LA MISE EN RÉSEAU, DES UNIVERS D'AUTEURS ET D'ILLUSTRATEURS

EN PETITS GROUPES

- **Expliciter aux élèves l'objectif d'apprentissage :** découvrir que des histoires mettant en scène un même personnage (lapin) peuvent être très différentes.

Point d'attention || Cette activité est basée sur l'analyse d'un personnage clé en littérature de jeunesse.

En observant les illustrations, les élèves prendront conscience qu'il existe de multiples manières de s'approprier un même personnage.

Dans cette activité, le personnage est un lapin. **Les traits distinctifs de la figuration d'un personnage sont dépendants de la manière dont l'illustrateur le représente.**

Cette activité peut être menée avec un autre personnage clé (loup, ours…) et des albums d'autres auteurs.

FLSco || Afin que cette activité fasse sens, il importe d'explorer des albums qui auront été lus préalablement : les élèves pourront plus facilement identifier les illustrations et effectuer un retour aux livres.

- **Rappeler les activités précédentes :** « Nous, lecteurs, nous connaissons déjà beaucoup de choses concernant les livres. Nous allons nous les rappeler. ».

  Utiliser le tableau d'ancrage de la première activité et **la synthèse** de la deuxième activité pour effectuer ce rappel du vécu.

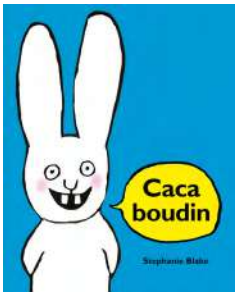
- **Présenter des histoires de lapins** écrites par trois auteurs différents et proposer deux à trois albums de chaque auteur, si possible.

Exemples

Les lapins de Stéphanie Blake



© Blake, S. (2007)
« Je veux pas aller à l'école ».
École des Loisirs.



© Blake, S. (2004)
« Caca boudin ».
École des Loisirs.



© Blake, S. (2006)
« Au loup ! ».
École des Loisirs.



© Blake, S. (2011)
« Non pas dodo ! ».
École des Loisirs.

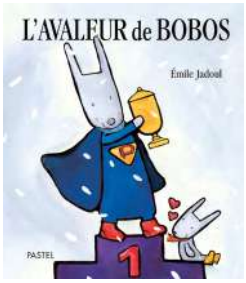


© Blake, S. (2007)
« Superlapin ».
École des Loisirs.

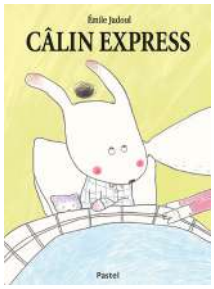


© Blake, S. (2012)
« Aaaah ! pas le dentiste ! ».
École des Loisirs.

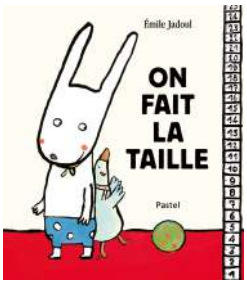
Les lapins d'Émile Jadou



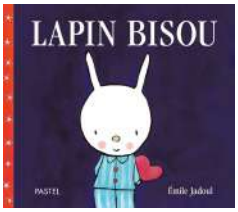
© JADOUL, É. (2008)
« L'avaleur de bobos ».
Pastel.



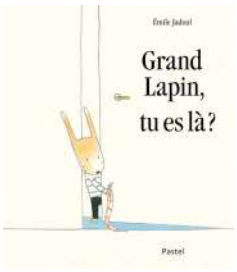
© JADOUL, É. (2014)
« Câlin express ».
Pastel.



© JADOUL, É. (2022)
« On fait la taille ».
Pastel.

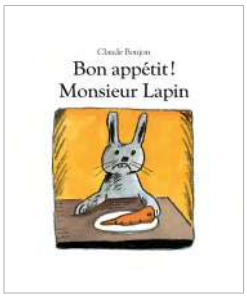


© JADOUL, É. (2012)
« Lapin bisou ».
Pastel.

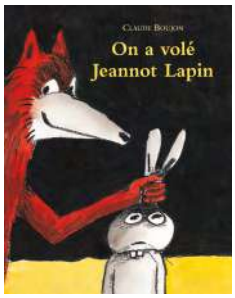


© JADOUL, É. (2015)
« Grand Lapin, tu es là ? ».
Pastel.

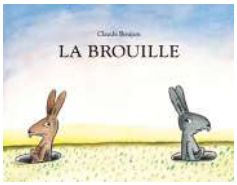
Les lapins de Claude Boujon



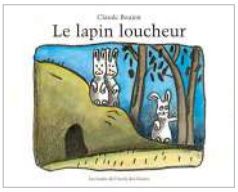
© BOUJON, C. (2006)
« Bon appétit ! Monsieur Lapin ».
École des Loisirs.



© BOUJON, C. (1995)
« On a volé Jeannot Lapin ».
École des Loisirs.



© BOUJON, C. (1990)
« La Brouille ».
École des Loisirs.



© BOUJON, C. (1986)
« Le lapin loucheur ».
École des Loisirs.



© BOUJON, C. (1991)
« Un beau livre ».
École des Loisirs.

- **Amener les élèves à prélever des indices sur les couvertures.**
  Leur lire le titre et leur demander d'observer les illustrations : « Que remarquez-vous ? Quelles ressemblances voyez-vous ? Entre quelle et quelle couverture ? Quelles différences ? ».

Certains élèves pourront identifier les ressemblances et les différences sur base des six à neuf albums proposés. Pour des élèves plus fragiles, il est possible de commencer par proposer quelques albums d'un même auteur dont le personnage est facilement identifiable, comme le lapin dans les albums de Stéphanie Blake et de les mettre en parallèle avec un ou deux autres albums d'un autre auteur.

Point d'attention || Il est nécessaire de conduire progressivement les élèves à s'intéresser à l'univers d'un auteur-illustrateur, à découvrir son style d'écriture ou d'illustration afin de relever des éléments récurrents.

Placer le focus sur un univers d'illustrateur permet aussi d'aborder l'attendu suivant :

ECA6 S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe, au vocabulaire lié : aux artistes rencontrés (auteurs et illustrateurs en classe).

- **Susciter la relecture des albums en autonomie.**
  Profiter de ces moments pour **lire quelques extraits** de ces albums et demander à l'élève de **montrer les illustrations correspondantes**.
- **Faire classer les albums** par auteur/illustrateur et les nommer.
- **Faire verbaliser les enjeux d'apprentissages :** « Qu'avons-nous appris dans cet atelier ? ».

Trace || Au fil du temps, créer, avec les élèves, des tableaux d'ancrage illustrant les pratiques de lecture au sein de la classe. Il est aussi intéressant de réaliser une trace écrite évolutive (par exemple, sous forme d'une petite bibliographie) pour mettre en évidence la mise en réseau des univers d'auteurs/illustrateurs.





RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- LÉCULLÉE, C. (2007). *La maternelle, une école de littérature.* CANOPÉ.

Écrire pour s'exprimer, pour communiquer

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Comprendre/Élaborer un message écrit	
LE9-M1-M2	• Dicter à l'adulte un message court.	• Formuler oralement un message, à l'adulte, pour qu'il écrive.
LE29-M3	• Exprimer en écriture spontanée une idée personnelle. • Dicter à l'adulte une phrase significative en lien avec le vécu de la classe.	• Formuler sa pensée, son idée en : - l'exprimant à l'aide de l'écriture spontanée (écriture inventée) ; - dictant une phrase significative à l'adulte.
	Décomposer/Composer la phrase, le mot	
LE11-M1-M2	• S'initier à l'écriture de son prénom.	• Solliciter un tiers pour écrire son prénom.
LE12-M1-M2	• S'initier à l'écriture de son prénom.	• Composer son prénom à l'aide de lettres amovibles. • Signer sa production au moyen de son étiquette-prénom. • Garder, à l'aide de l'écriture inventée, des traces personnelles d'une activité choisie par l'élève. • Assembler des étiquettes-mots pour former une suite de mots significative.
LE13-M1-M2	• S'initier à l'écriture de son prénom.	
LE14-M1-M2	• S'initier à l'écriture inventée avec un outil scripteur.	
LE38-M3	• Écrire une phrase à partir d'étiquettes-mots données, fréquemment utilisées en classe.	
LE39-M3	• S'initier à l'écriture d'un mot fréquemment rencontré en classe.	• Composer un mot à l'aide de lettres amovibles.
LE40-M3	• S'initier à l'écriture d'un mot fréquemment rencontré en classe.	• Copier, à partir d'un exemple donné, un mot fréquemment rencontré en classe.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer une pensée critique et complexe (créer des contenus ; utiliser des mots pour exprimer une idée, un fait).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies. p. 21
Différencier pour soutenir les apprentissages. pp. 23-24
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage oral (écouter/parler)

Afin de réduire les écarts entre élèves potentiellement liés à leurs milieux d'origine respectifs, il importe d'accentuer l'apprentissage de la langue orale au bénéfice de la langue écrite : parler pour mieux écrire.

EP12-M1-M2 S'exprimer en utilisant des phrases de structures simples, à minima, sujet, verbe et complément.

EP40-M3 S'exprimer en utilisant des phrases de plus en plus complètes et précises.

CONTINUITÉ À ÉTABLIR EN M3

En s'inspirant des auteurs pour écrire à leur tour, les élèves verront progresser leur écriture spontanée.

LE22 Repérer le livre selon les indices donnés par l'enseignant(e) parmi les suivants : titre, illustration, nom de l'auteur, maison d'édition.

LE23 Entamer la lecture d'un livre par la première page et tourner les pages une par une.

LE42 Écrire de manière spontanée (écriture inventée) pour garder des traces personnelles.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éducation physique, bien-être et santé

Associer le travail du geste et du sens.

EPS16-M1-M2 Réaliser, avec ou sans objets, des gestes amples sur des supports variés à inclinaisons variées.

EPS38-M3 Effectuer des gestes pour amorcer des graphies dans l'espace ; sur des supports variés à inclinaisons variées ; avec des objets variés dont des outils scripteurs.

Garder des traces dans d'autres disciplines[1].

MISE EN CONTEXTE

L'écriture jouit d'une place privilégiée dans l'enseignement. Outil et objet d'apprentissage, elle est omniprésente dans la vie de l'élève. Au niveau de son enseignement, il importe dès lors de bien différencier le signe (le code) et le sens. En effet, reproduire un modèle graphique, ce n'est pas écrire. De même qu'un adulte instruit mais ignorant le mandarin peut reproduire des sinogrammes sans pour autant pouvoir dire ce qu'il écrit, un enfant peut tracer des lettres sans y donner du sens. Il n'y a donc véritablement écriture que lorsque l'élève produit une recherche intentionnelle de sens en même temps qu'il effectue le tracé.

Le travail du geste et du sens simultanément.

Très tôt, le besoin de laisser une trace apparait. Néanmoins, pour le jeune enfant, il s'agit avant tout d'un geste moteur auquel s'ajoute le plaisir de la manipulation et de la découverte sensorielle.

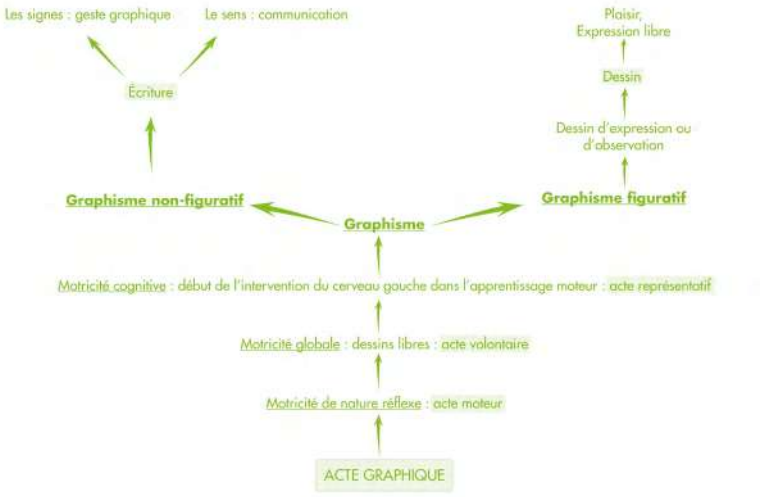
Exemple

Alexis, 2 ans ½, expérimente l'utilisation des marqueurs. Il déborde de l'espace feuille, tout à son plaisir de mouvement. L'attention est aussi très fugace.





Peu à peu, le geste moteur initial laisse la place aux gestes volontaires, de mieux en mieux contrôlés. Dès lors que les élèves manifestent une intention de laisser une trace significative, même par le biais de simulacres d'écriture (« J'écris maman »), il importe de différencier les activités de graphisme figuratif (au service du dessin), le graphisme non-figuratif (préparant aux gestes d'écriture) et les activités d'écriture (dictée à l'adulte, assemblage de lettres mobiles, écriture inventée…).



1 Activités récurrentes M1-M3 *Garder des traces au fil des activités.*

Organiser des activités régulières axées sur l'apprentissage des gestes graphiques s'avère nécessaire pour la fluidité et la mise au point des gestes élémentaires de l'écriture.

À plus long terme, l'automatisation des tracés (du code) permettra de libérer la mémoire et l'attention de l'élève pour qu'il puisse uniquement se concentrer sur le sens de ce qu'il écrit.

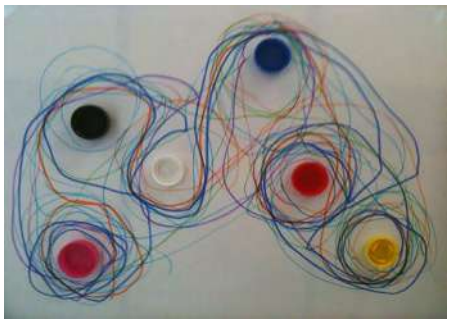
Le travail psychomoteur est ainsi étroitement lié à la construction de sens[2].

Les activités proposées ci-dessous ne s'inscrivent pas dans le cadre de productions d'écrits, mais bien en psychomotricité.



Encourager les tracés et le développement du geste en proposant de grands formats et différents outils à expérimenter.

- **Dimension corporelle et expérience du mouvement.**



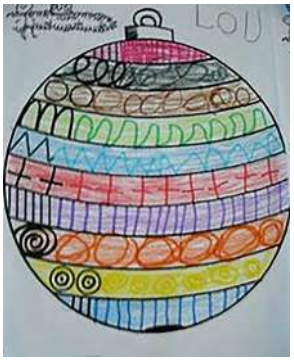
Utiliser des éléments, inducteurs de gestes pour faire naitre d'autres tracés (collage d'éléments de formes diverses, feuilles trouées, morceaux de papier cadeaux collés…).

- **Expérience de coordination rythmée et segmentée par les éléments inducteurs.**



À partir d'un élément inducteur donné, proposer des jeux de contours pour affiner le geste, sa précision et la maitrise de l'outil.

- **Contrôle et attention soutenue.**



Envisager une variété de jeux graphiques soit libres, soit suggérés.

- **Ajustement de la trace au projet ou à la demande ; verbalisation des tracés.**



Amener les élèves à se constituer un répertoire graphique. Un répertoire spécifique reprenant les graphies du prénom peut aussi être réalisé.

- **Analyse et perception visuelle pour associer des tracés graphiques aux lettres.**



Mettre à disposition des élèves différents supports et outils pour favoriser leur engagement dans l'écrit (ardoise, papiers de divers formats…).

- **Mise en mémoire et automatisation ; respect des codes liés à l'écrit (sens de l'écriture, sens du tracé des lettres…).**

2 Ce travail de gestes graphiques est fortement lié à des attendus d'éducation physique, bien-être et santé (EPS 16 et EPS 38).

Différencier || Les capacités motrices dépendent surtout de la maturation du système nerveux de l'enfant. Les stimulations environnementales aident au développement synaptique (connexion entre les neurones rendant possibles certaines tâches). Toutefois, il importe de ne pas bruler des étapes et de tenir compte de la psychologie du développement car chaque enfant se développe à son rythme, en fonction des expériences motrices vécues.

1. FAVORISER LE « PARLER POUR ÉCRIRE » : LA DICTÉE À L'ADULTE

La dictée à l'adulte offre aux élèves l'opportunité d'entrer dans l'écriture. Avec cette aide, ils peuvent ainsi produire des textes et prendre conscience des contraintes liées à l'écrit.

FAIRE PRENDRE CONSCIENCE QU'UN ÉCRIT N'EST PAS UNE SIMPLE RETRANSCRIPTION D'UN ORAL (EN GROUPE CLASSE ET/OU EN PETITS GROUPES)

Point d'attention || Il s'agit d'accompagner les élèves dans la découverte des étapes d'une production d'écrit :

- un temps pour la mise en mots (émergence des idées) ;
- un temps pour écrire, avec l'aide de l'adulte (structure des idées) ;
- un temps pour relire (révision et correction du texte).

Le fait de rédiger un texte sous les yeux des élèves leur permet de prendre conscience des écarts existant entre les productions orales et l'écrit rédigé collectivement : « On n'écrit pas comme on parle. ».

- **Expliquer aux élèves qu'une situation d'écriture se prépare :** prendre un temps pour faire émerger les idées et favoriser les prises de parole. Les différentes idées sont inscrites sur un document brouillon, sous forme de mots-clés, de cartes mentales…

  Exemple

  « Nous allons écrire un texte pour raconter notre sortie à la ferme aux parents. De quoi allons-nous pouvoir parler ? Je vais noter toutes vos idées et ensuite, nous les organiserons ensemble. »

- **Organiser, avec les élèves, la structure du texte.** Mettre en évidence les points dont on souhaite parler en proposant quelques pistes.

  Exemple

  « Vous avez beaucoup d'idées ! Nous allons les organiser. Je vous propose deux possibilités :
  soit nous racontons notre journée à la ferme dans l'ordre dans lequel elle s'est déroulée,
  soit nous parlons de ce que nous avons vu et réalisé : les animaux, la réalisation du pain… »

- **Mettre en évidence la structure syntaxique et le choix des mots**, lors de l'écriture, par le biais d'un questionnement. Préciser le vocabulaire et inviter à la relecture.

  Des situations variées peuvent être le point de départ d'une dictée à l'adulte.

  Exemples

  S'exprimer en faisant parler des personnages à partir d'images.







Parler de ses lectures ou en garder une trace est toujours significatif. De même, les élèves peuvent s'inspirer d'un livre pour produire un écrit à leur tour.



La dictée à l'adulte permet aussi de travailler le langage d'évocation (se rappeler un vécu) mais aussi de se projeter dans l'avenir (imaginer un futur).



MODÉLISER CERTAINS COMPORTEMENTS D'AUTEUR (EN PETITS GROUPES ET/OU EN INDIVIDUEL)

Point d'attention || Les moments individuels ou en petits groupes sont nécessaires pour accompagner, via un étayage[3] adéquat, chaque élève dans son appropriation de la langue écrite. Durant ces moments, même courts, l'adulte est disponible et peut tenir compte des besoins de chaque élève.

- **Aider l'élève à clarifier son projet d'écriture :** le sujet, les idées…
- **Élaborer conjointement un texte :** encourager l'élève à dicter et accompagner cette production, en questionnant, en reformulant…
- **Relire le texte pour voir si rien n'a été oublié et pour le corriger**. Attirer l'attention sur des précisions à apporter, sur le vocabulaire à enrichir ou sur d'éventuelles formulations à améliorer.

Différencier || Mettre en exergue ce que l'enfant sait écrire seul et ce qu'il fait avec l'aide de l'adulte.
- Aider à mesurer les écarts entre la production orale et sa traduction écrite étayée par l'adulte en commentant ses actions : « Je barre ce mot. Je le remplace par… On ne comprend pas bien cette phrase. Nous allons la réécrire… ».
- Intégrer des remédiations immédiates dans les situations : feedback, aide à la formulation de phrases…
- Prévoir des temps de remédiation différée : groupes de besoin autour d'une difficulté partagée (former des phrases, trouver les mots…).

3 «Toutes les formes d'aide que le maitre s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (BUCHETON, D. & SOULE, Y. (2009). *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées.* Éducation et didactique, vol 3 – n°3, pp.29-48).

Évaluer pour soutenir les apprentissages || L'enseignant(e) n'est pas un simple transcripteur des paroles des élèves. En adoptant une posture d'observateur et en se fixant des critères, il est possible d'aider chaque élève à mettre en forme sa pensée au travers de l'écrit.

Postures	À observer chez l'élève
- Énoncer et rappeler la finalité de la dictée à l'adulte. - Écouter ce que dit l'élève en évitant d'interpréter et de corriger tout de suite (l'objectif étant prioritairement le travail cognitif de l'enfant et moins le produit fini). - Aider à une meilleure reformulation. - Si l'élève est en difficulté, adopter un étayage plus appuyé.	- L'élève peut-il reformuler la raison pour laquelle il va écrire ? - Peut-il émettre des idées en rapport avec le sujet ? - Produit-il un énoncé correct et/ou pouvant être compris par l'adulte ? - Reste-t-il bien centré sur sa tâche d'écriture. - Reste-il attentif jusqu'au terme de la production ? - Prend-il appui sur un lexique et une syntaxe travaillés au préalable ? …

2. ENCOURAGER LES ÉLÈVES À S'APPROPRIER LE POUVOIR DE L'ÉCRIT PAR LE BIAIS DE L'ÉCRITURE DE MOTS, DE PHRASES

METTRE EN EXERGUE LE PRÉNOM, UN MOT PARTICULIER FAISANT RÉFÉRENCE À L'IDENTITÉ DE CHACUN

Point d'attention || Les étiquettes-prénoms constituent un matériel à privilégier. En effet, chaque prénom fait référence à l'identité de chacun et la charge affective liée à son utilisation est indéniable. De plus, l'ensemble des prénoms constitue un corpus commun de base pour les premières découvertes en lecture et en écriture : « Mon prénom commence comme le tien. « Maxime » et « Maxence » ont beaucoup de lettres identiques »…

L'écriture du prénom est abordée en situation, lorsqu'on en éprouve le besoin.

Exemples

- Signer sa production en collant une étiquette-prénom.
- Inscrire son prénom sur le panneau de projet…
- L'écriture du prénom peut être sollicitée dans le cadre d'ateliers d'écriture.













Point d'attention || Solliciter régulièrement les élèves à composer et écrire leur prénom leur permet de s'exercer d'abord avec un référentiel et par la suite, de mémoriser leur prénom. Pour l'enfant, il s'agit d'une vraie conquête. Peu à peu, les élèves seront aussi autonomes pour écrire le prénom de leurs pairs.

- **Écrire très régulièrement les prénoms devant les élèves :** écrire lentement et lisiblement en explicitant les gestes graphiques réalisés et en établissant des liens entre les lettres du prénom écrit et d'autres mots disponibles en classe : « Le prénom *Marco* commence comme *Mardi*. Les trois premières lettres sont les mêmes. ».
- **Amener les élèves à observer les prénoms de la classe et à établir des comparaisons entre eux.**
- **Inviter les élèves à classer les prénoms, en fonction de leurs propres critères.** Les prénoms sont écrits, par les élèves, à partir de lettres mobiles. Ils sont ensuite photocopiés pour être manipulés lors des classements.

Exemple
Les prénoms
Des garçons et des filles



ORGANISER DES ATELIERS D'ÉCRITURE SUSCITANT L'ENGAGEMENT DANS DES TÂCHES D'ÉCRITURE DE MOTS, DE PHRASES

- **Mettre régulièrement en place des centres d'écriture visant l'autonomie des élèves et leur appropriation progressive du système alphabétique.** Encourager, par ce moyen, le lien entre la lecture et l'écriture. Il est important que les élèves puissent s'investir librement dans ce type d'activité, en choisissant le matériel, le support et surtout ce qu'ils souhaitent écrire.
  - À partir d'étiquettes-mots ou de lettres mobiles.
  - En écrivant d'une manière manuscrite, avec ou sans modèle.







3. AMENER LES ÉLÈVES À S'INSPIRER DES AUTEURS POUR ÉCRIRE À LEUR TOUR

Point d'attention || L'écriture inventée a besoin d'être alimentée par de nombreuses lectures. Les élèves vont s'initier au principe alphabétique au travers des livres lus. Peu à peu, ils pourront s'inspirer des auteurs pour écrire à leur tour.

SUSCITER LE RECOURS À LA LECTURE POUR ALIMENTER L'ÉCRITURE INVENTÉE

Il s'agit de donner à lire plutôt que de donner à faire.

Exemples

Les onomatopées d'un album



À partir d'un référentiel



À partir d'un imagier



CONSIDÉRER LES ÉLÈVES COMME DES AUTEURS

- **Mettre en place un atelier permanent d'écriture pour susciter l'engagement de chacun :** considérer les élèves comme des auteurs ayant quelque chose à écrire.

  Ces ateliers d'écriture sont installés si possible à proximité de la bibliothèque de classe. Les élèves y trouvent des sources d'inspiration pour être auteurs à leur tour : albums, imagiers, abécédaires, mur de mots, référentiels…







- **Organiser des activités progressives permettant aux élèves d'écrire des « petits moments du quotidien », des « comment faire » (modes d'emploi), des petites histoires :**
  - leur proposer de mettre leurs idées sur papier avec des dessins et des mots ;
  - les inciter à être attentifs aux phonèmes : « étirer les mots pour mieux les écrire » ;
  - les inviter à planifier leur écrit page par page ;
  - leur proposer d'ajouter des détails pour affiner leur écrit…







- **Construire, avec les élèves, des traces** à la suite d'un enseignement explicite d'une démarche d'auteur.

Exemples

I Ce que l'on a appris des grands auteurs.





Exemple d'outils pour structurer les apprentissages.

I Des tableaux d'ancrage et outils individuels.



Tableau pour structurer l'écrit



Farde personnelle d'écriture

Évaluer pour soutenir les apprentissages || Afin d'aider chaque élève à progresser, il est intéressant d'observer à quel niveau d'habileté chacun se situe lors des ateliers d'écriture. Quatre niveaux sont généralement mis en évidence par rapport à l'appropriation du système alphabétique par les élèves.

1. L'élève n'a pas encore découvert le principe alphabétique…	2. L'élève est très près de la découverte du principe alphabétique…	3. L'élève vient de découvrir le principe alphabétique…	4. L'élève a déjà découvert le principe alphabétique et le met régulièrement en œuvre…
• Il imite l'allure d'écriture de l'adulte (vagues, lignes, dessins…). • Il réalise des simulacres d'écriture (signes non conventionnels détachés, pseudo - lettres - signes inventés ressemblant aux lettres). • Il reprend des lettres de son prénom mais dans le désordre ou en les utilisant plusieurs fois. • Il écrit beaucoup de lettres les unes à la suite des autres sans souci de lien avec les phonèmes.	• Il répond à une demande d'écriture en marquant un temps de réflexion. • Il trace au moins une lettre correspondant à un phonème du mot qu'il souhaite écrire (proximité sonore : « coq » à « K »). • Il peut écrire des mots connus : son prénom, maman, papa…	• Il peut coder plusieurs phonèmes pour écrire un mot : « coq » à « KOK » ; « éléphant » à « ELF ». • Il n'écrit qu'en lettres capitales (A B C…).	• Pour écrire un mot, l'élève n'encode que des phonèmes. • Il peut encoder au moins une syllabe composée d'une consonne et d'une voyelle. • Il lui arrive de transcrire en script ou en cursive.

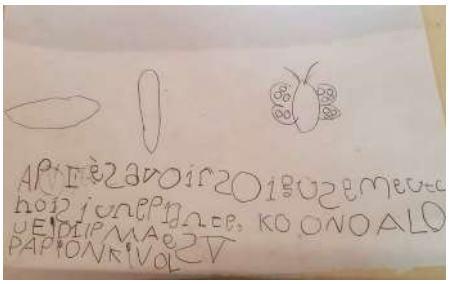
1.Écriture d'une suite de lettres



2. Écriture de mots connus (papa, maman) et quelques phonèmes



3. Codage de plusieurs phonèmes pour former des mots



4. Mise en œuvre du principe alphabétique



RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- CALKINS, L. & HARTMAN, A. (2018). *Les premiers pas en atelier d'écriture.* Chenelière Éducation.

Lire des mots

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Décomposer / Composer la phrase, le mot	
LE36-M3	• Lire des mots écrits parmi ceux fréquemment rencontrés en classe.	• Reconnaitre, avec l'aide éventuelle d'un référentiel, des mots écrits fréquemment rencontrés en classe (son prénom, quelques autres mots).
LE37-M3	• Reconnaitre une différence ou une similitude graphique entre deux mots écrits fréquemment rencontrés en classe.	• Reconnaitre au moins une différence ou une similitude graphique entre son prénom et un autre mot.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINE 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (conscience des apprentissages : utilité, valeur, pertinence).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage oral (écouter/parler)

La lecture de mots s'inscrit dans une perspective de construction de sens. Ainsi, les mots sont à envisager en contexte, à partir de situations vécues ou de livres lus. Les activités de lecture prennent appui sur le lexique construit à l'oral[1].

Les mots fréquemment rencontrés à l'écrit sont aussi ceux que les élèves utilisent dans le quotidien de la classe.

EP21 S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines :
- pour élaborer le sens d'un message ;
- pour formuler un message.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

La lecture de mots prend tout son sens au niveau interdisciplinaire.

Le vocabulaire spatial de position, de déplacement en solides et figures, les termes liés à des besoins physiologiques ou les caractéristiques des animaux en sciences ou encore le nom du matériel, des outils de la vie de la classe en formation manuelle et technique sont des éléments pouvant être transcrits dans un référentiel.

- Amener les élèves à lire ces mots, en situation, à l'aide d'un référentiel.

Exemples

Associer les mots désignant des caractéristiques physiques à un animal donné (vache : poils, sabots…) ; lire la liste du matériel nécessaire pour réaliser telle ou telle tâche en formation manuelle et technique…

1 Activités récurrentes M1-M3 *Se construire des images mentales.*

MISE EN CONTEXTE

Pour que les élèves puissent lire des mots, il est nécessaire qu'ils les rencontrent au travers de textes ou du langage quotidien dans la classe. Il s'agit d'offrir un environnement « mots permis » en explicitant aux élèves où ils peuvent trouver ces mots (référentiels et livres, notamment) mais surtout pourquoi et comment les utiliser.

Les activités autour de la lecture de mots seront porteuses de sens si un lien explicite est créé entre leur graphie, le contexte dans lequel ils ont été rencontrés, leur représentation mentale et leur éventuelle mise en mémoire. La lecture de mots isolés de tout contexte est donc à éviter.

La production d'écrits peut exercer une influence considérable sur l'apprentissage de la lecture de mots et de phrases. Lire et écrire sont étroitement liés : on écrit pour être lu et cet encodage amène systématiquement un questionnement sur le fonctionnement de notre système alphabétique. Dès lors, le regard des élèves est aiguisé pour décoder les graphèmes en phonèmes.

ACTIVITÉ N° 1
FAIRE PRENDRE CONSCIENCE AUX ÉLÈVES QUE LES MOTS SONT PRÉSENTS PARTOUT EN CLASSE

- **Expliciter les enjeux de l'apprentissage :** faire émettre des hypothèses sur le sens des mots rencontrés/lire des mots.
- **Amener les élèves à lire les mots de la classe « comme des détectives » :** « Cette classe est remplie de mots. Partons à la chasse aux mots dans (une partie de) la classe. Avec un partenaire de lecture, pointez les mots que vous pouvez lire. ».
- **Solliciter les recherches en tandem** et inviter les élèves à se mettre d'accord.
- **Encourager les hypothèses, les tentatives de lecture.** Proposer la vérification en lisant soi-même et verbaliser à partir des indices relevés et des erreurs émises : « Tu lis *marron*. Le mot commence-t-il comme *mardi* ? Non ? Je vais te le lire : châtaigne. L'image de la châtaigne sur le référentiel ressemble effectivement à celle du marron. Je sais que le prénom d'un élève de la classe commence comme châtaigne. C'est Charles. La prochaine fois, essaie de comparer le mot que tu veux lire avec d'autres mots que tu connais. ».

Point d'attention || Créer un climat favorable à la recherche en cultivant le droit à l'erreur.

- **Terminer l'activité par un retour sur l'apprentissage et synthétiser les trouvailles :** « Qu'avons-nous appris ? Où peut-on trouver des mots en classe ? ».
- **Épingler quelques outils qui permettront aux élèves de trouver des mots à lire et/ou à écrire.** Mettre aussi en évidence que les phrases sont constituées de mots et que les mots sont eux-mêmes formés de lettres.

Exemples

Les livres de la bibliothèque (mettre en évidence les titres) ; les imagiers : les abécédaires ; le mur des mots ; les boites à mots ; les référentiels de la classe ; les chants ou comptines…





ACTIVITÉ N° 2
FAIRE DÉCOUVRIR SON ENVIRONNEMENT AVEC « DES LUNETTES DE LECTEUR »

- **Rappeler l'activité 1 et expliciter l'objectif de cette nouvelle situation :** « Vous avez appris à lire des mots de la classe. Vous allez maintenant apprendre à lire des mots de votre environnement, dans l'école et dans le quartier. ».
- **Organiser une sortie pour faire prendre conscience aux élèves que leur environnement est riche en écrits :** photographier les mots rencontrés et/ou proposer aux élèves de les écrire dans un petit carnet de notes.







- **Élargir les représentations des élèves :** « Vous avez vu qu'il existe plein de mots à lire en classe, dans l'école et dans notre quartier. Dans votre tête, pensez à tous les mots que vous pourriez lire en retournant à la maison : discutez-en avec votre copain. ».
- **Rassembler les idées des élèves et réaliser une trace collective.**
- **Terminer l'activité en mettant en lumière les enjeux d'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris ? ». Expliquer aux élèves que l'écrit est partout et qu'ils peuvent lire énormément de mots dans le monde qui les entoure.

Trace || Les mots que nous pouvons lire dans notre environnement.











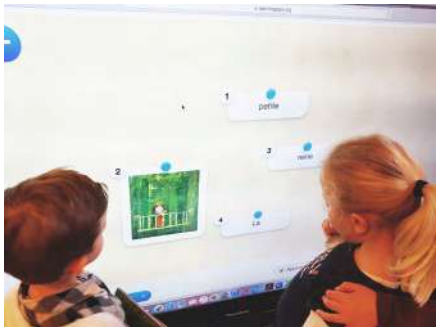
ACTIVITÉ Nº 3
PROPOSER DE LIRE DES MOTS DANS LES CENTRES DE LITTÉRATIE[1]

Point d'attention || L'organisation de la classe en centres de littératie permet aux élèves d'exercer des habiletés en savoir-lire et savoir-écrire. Ils y travaillent seuls ou avec un partenaire, en autonomie, en utilisant du matériel préalablement découvert dans le cadre d'activités d'apprentissage spécifiques (voir « Repères pédagogiques et méthodologiques », pages 48-49). Les centres proposés ci-dessous permettent aux élèves de lire des mots avec ou sans référentiel et de reconnaitre une différence ou une similitude graphique entre deux mots rencontrés en classe et écrits fréquemment.

- **Expliciter aux élèves les enjeux d'apprentissage :** « Les lecteurs, vous savez déjà lire beaucoup de mots de la classe, avec ou sans référentiel. Vous avez aussi appris à lire des mots dans l'école et à l'extérieur de l'école. Mais, pour être lecteur, il s'agit encore de s'exercer. Nous allons utiliser le matériel des centres mis à disposition pour lire des mots que nous avons rencontrés dans plusieurs situations. ».
- **Répartir les élèves en groupes et rappeler les consignes.**



Retrouver les étiquettes à associer aux titres des livres connus.



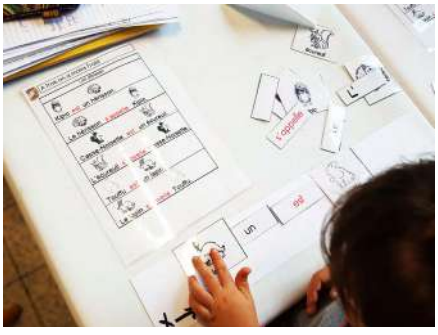
Avec un partenaire, remettre dans l'ordre les mots du titre d'albums connus (TBI ou étiquettes mobiles). Vérifier en utilisant l'album.



Associer les étiquettes des mots caractérisant le personnage d'une histoire travaillée en classe. Utiliser l'album comme référence.



Lire les mots des imagiers et abécédaires à un partenaire. Échanger les rôles (lecteur/récepteur).



Construire des phrases en partant d'un album connu et en utilisant un référentiel.



Associer les mots identiques en respectant le code couleur établi (similitudes graphiques).

1 « Un centre de littératie consiste en un coin dans la classe où des élèves travaillent seuls ou avec d'autres en se servant de matériel pédagogique pour explorer et accroitre leurs habiletés en littératie. Dans cet endroit, diverses activités consolident ou élargissent l'apprentissage, souvent sans l'aide de l'enseignant(e). Le temps consacré à un tel centre permet aux élèves de s'exercer à lire, à écrire, à s'exprimer oralement, à écouter et à travailler avec les lettres et les mots. »



Colorier en lisant les mots à l'aide d'un référentiel pour construire son mémo des couleurs.



Classer les étiquettes mots sur le mur des mots en fonction de la première lettre : observer les ressemblances et les différences entre les mots.



Avec un partenaire, lire les livres « mémoire de la classe ». Ceux-ci sont constitués de mots classés par thématique. Les mots glanés lors des sorties dans l'école et dans le quartier peuvent aussi se retrouver dans de petits livres spécifiques : les mots de l'école, les mots du quartier, par exemple.

- **Observer les démarches mises en œuvre par les élèves au sein d'un centre :** l'utilisation/la reconnaissances des mots caractérisant un personnage d'une histoire travaillée en classe, par exemple.
- **Clarifier les apprentissages mis en œuvre à la fin de la période des centres de littératie :** « Qu'est-ce qui était identique dans chacun des centres ? Qu'avons-nous appris ? Il y a tant de façons d'apprendre à lire des mots ! ».

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- CALKINS, L. & LOUIS, N. (2021). *Nous sommes lecteurs ! (5 et 6 ans)*. Chenelière Éducation.

Des éléments du texte, des stratégies pour comprendre

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Comprendre un message écrit

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
LE8-M1-M2	• Repérer des informations explicites d'un message écrit.	• Choisir, parmi plusieurs illustrations proposées, celle qui correspond au message lu par l'adulte. Citer une information repérée sur une affiche.
LE24-M3	• Émettre une suite plausible d'un récit lu par un tiers pour manifester sa compréhension.	• Exprimer, avec ses mots, une suite plausible au récit lu par un tiers.
LE25-M3	• Repérer des informations explicites d'un message écrit.	• Formuler une information explicite dans tout type de texte rencontré dans le contexte de la classe.
LE28-M3	• Mettre en relation des éléments verbaux et non-verbaux pour dégager une information implicite.	• Construire une information implicite à partir d'indices prélevés dans le texte et les illustrations.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (exprimer les relations de causalité, de temporalité, de chronologie ; autoévaluation, analyse des procédures).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Garder une trace des apprentissages. p. 20

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Avec le langage oral (écouter/parler)

À l'école maternelle, le lien entre la compréhension au niveau du savoir parler et du savoir lire est ténu. Dans les deux cas, la compréhension à l'oral est mise en exergue vu que c'est l'adulte qui lit le support écrit proposé aux élèves.

Les attendus travaillés à l'oral sont donc en étroite relation avec ceux déterminés pour l'écrit.

EP9-M1-M2	Citer le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté.
EP31-M3	Décrire le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté.
EP35-M3	Énoncer une information implicite construite à partir de deux informations repérées dans le message oral formulé par un tiers.

Se construire une représentation de la situation est essentiel à la compréhension. Pour des élèves ne maitrisant pas ou avec difficultés la langue de l'enseignement, le travail du lexique est fondamental[1].

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Mieux comprendre ses propres émotions aide aussi à inférer les émotions des personnages au fil d'histoires lues. Ainsi, le travail réalisé en éducation à la philosophie et à la citoyenneté apporte une plus-value à ce niveau.

1 Activités récurrentes M1 à M3 - *Se construire des images mentales.*

MISE EN CONTEXTE

Comprendre ce qui est dit et/ou ce qui est écrit constitue l'élément-clé de tout apprentissage. **L'activité de compréhension peut toutefois s'avérer complexe car elle sollicite la capacité à se représenter la situation présentée.** Prenant appui sur la compréhension à l'oral, la fréquentation de la langue écrite en sera facilitée. Dès l'entrée à l'école, **il importe d'accoutumer les élèves à la réception d'un langage écrit de qualité**. Ainsi, ils pourront se rendre compte des différences notables existant entre la langue orale de communication et celle lue dans les albums de littérature de jeunesse, par exemple.

Enseigner explicitement certaines stratégies de compréhension contribue au renforcement des liens relatifs au sens de la lecture et à la construction de la pensée du jeune enfant.

Point d'attention || On entend par stratégies de compréhension un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension (par exemple relire, paraphraser, prendre des notes, etc.). Elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension (Eduscol, 2016).

PHASE 1
ABORDER LES PARTICULARITÉS DU TEXTE COMME SUPPORTS AUX STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

FLSco || Cet enseignement s'effectue à partir des albums préalablement lus et connus des élèves : ils sont ainsi amenés à prélever des informations explicites et implicites concernant les personnages et les lieux du récit.

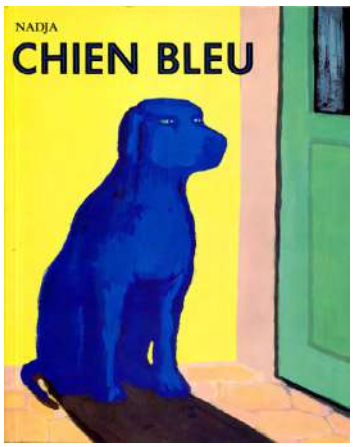
S'INTÉRESSER AUX PERSONNAGES, AUX LIEUX ET À LA CHRONOLOGIE DES HISTOIRES

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage** : apprendre à mieux comprendre une histoire en observant les actes posés et les émotions des personnages ainsi que les lieux de l'histoire. Il s'agit de mettre en relation le texte et les illustrations.
- **Utiliser une histoire déjà lue précédemment** et prendre un temps pour **la faire raconter par les élèves.**

Point d'attention || Choisir un album dans lequel les personnages, les lieux et la chronologie sont facilement identifiables et dont le contenu fait écho aux intérêts des élèves.

FOCUS SUR LES PERSONNAGES DE L'ALBUM : NADJA, CHIEN BLEU. ÉCOLE DES LOISIRS
(Tableau des ressources, FRANÇAIS-LIEN2)

- **Demander aux élèves de nommer les personnages de l'histoire :** la petite fille Charlotte, l'étrange Chien Bleu, la maman de Charlotte, son papa, l'esprit des bois.
- **Faire identifier le personnage principal** et mettre en évidence qu'il s'agit aussi du titre de l'album.
- **Porter l'attention sur la relation entre Charlotte et Chien Bleu en relevant les émotions de Charlotte :** étonnée face à ce chien étrange ; affectueuse avec lui ; triste lorsque sa maman refuse de le garder ; inconsolable face au départ du chien ; effrayée lorsqu'elle se perd en forêt ; heureuse lors des retrouvailles avec Chien Bleu…
- **Inviter les élèves**, parallèlement au relevé des émotions de Charlotte, **à être attentifs aux actes posés par Chien Bleu :** il obéit à l'enfant ; il la retrouve dans la forêt ; il la met à l'abri pour passer la nuit ; il se bat pour la protéger de l'esprit des bois ; il la ramène à la maison…



© NADJA. (2002) « Chien bleu ». École des Loisirs.

FOCUS SUR LES LIEUX

- **Faire prendre conscience que l'histoire se déroule dans deux lieux différents en partant des illustrations :** la maison et la forêt.
- **Faire verbaliser les représentations** concernant ces lieux pour faire émerger leurs caractéristiques : la sécurité de la maison et le danger de la forêt.
- **Retourner au texte pour relever les actions qui se passent dans chacun de ces lieux.**

FOCUS SUR LA CHRONOLOGIE

- Inviter les élèves à **raconter l'histoire dans l'ordre chronologique** en prenant appui sur les lieux : **d'abord** la maison, **ensuite** la forêt et **enfin** la maison.
- **Réaliser avec les élèves un tableau synthèse sur base des éléments suivants :**

	Charlotte et Chien Bleu se rencontrent **d'abord** à la maison.	Charlotte et Chien Bleu se retrouvent **ensuite** dans la forêt.	**Enfin**, Chien Bleu ramène Charlotte à la maison.
	• Première rencontre. • Intervention de la maman.	• Le papa et la maman de Charlotte l'emmènent pour un pique-nique en forêt, en vue de lui changer les idées. • Intervention de l'Esprit des bois.	• Fin heureuse : les parents sont d'accord de garder Chien Bleu.
Charlotte	• Étonnée, triste, inconsolable.	• Effrayée, heureuse, rassurée.	• Sereine, joyeuse.
Chien Bleu	• Tendre, affectueux, obéissant.	• Protecteur, défenseur, sauveur de vie.	• Guide, compagnon pour la vie.

- **Terminer l'activité en proposant aux élèves de choisir parmi plusieurs illustrations de l'album, celle qui correspond à l'extrait lu. Mettre ainsi en évidence des informations implicites de l'histoire en prélevant les indices apportés par le texte et par les illustrations** (celles concernant notamment les émotions de Charlotte).
- **Établir un bilan des apprentissages :** « Qu'avons-nous appris ? ».

Trace
- Réaliser un imagier de l'histoire : les personnages, les lieux, les sentiments éprouvés par Charlotte.
- Réaliser, par la suite, d'autres imagiers regroupant plusieurs albums : les chiens dans les histoires, d'autres histoires qui se passent dans la forêt…

AMENER LES ÉLÈVES À CONSTRUIRE LE SENS DES HISTOIRES À L'AIDE DE SUPPORTS

FLSco || Pour les élèves ne maitrisant pas la langue de l'enseignement, les supports à manipuler s'avèrent être indispensables à la construction de la compréhension.

Exemple

Supports pour mettre en exergue la chronologie du récit.





Au départ, utiliser des récits en randonnée, plus simples à appréhender : le personnage principal rencontre un autre personnage, puis encore un autre… (éléments mobiles à manipuler).

PHASE 2
AMENER LES ÉLÈVES À FAIRE DES LIENS ENTRE LEURS LECTURES

Point d'attention || Le sens d'un texte est plus facilement compréhensible s'il inspire aux élèves une série de liens. Ces relations explicites favorisent la construction d'une « bibliothèque mentale » propre à chacun. Plus les élèves peuvent établir des liens entre leurs lectures et plus les textes leur sembleront familiers. **Il s'agit donc d'être attentif à la planification des lectures proposées en classe en choisissant l'ordre des ouvrages lus et en explicitant les liens établis entre eux.**



Construire la chronologie à partir de panneaux narratifs représentant les lieux de l'histoire.



Amener les élèves à remettre des images dans l'ordre d'après l'écoute en autonomie du récit.

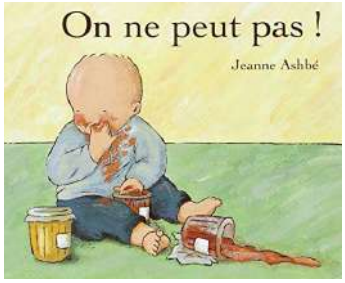
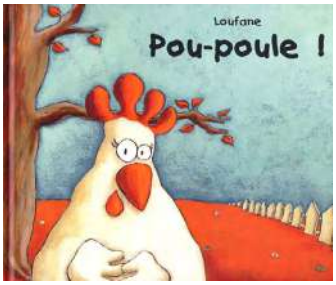
ÉTABLIR DES LIENS POUR AIDER LES ÉLÈVES À SE CONSTRUIRE UNE « BIBLIOTHÈQUE MENTALE »

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage aux élèves :** apprendre à faire des liens pour mieux comprendre une histoire.

Dès l'accueil/M1	Dès la M2	Dès la M3
Établir des liens entre une histoire et soi-même (son vécu) : partir de ce qui fait écho à la vie du jeune enfant.	**Établir des liens entre deux livres lus :** mettre en évidence les personnages et les lieux.	**Travailler l'approche comparative :** comparer des personnages, des thèmes, des éléments du récit. **Insister** tout d'abord **sur les ressemblances et** ensuite sur **les différences**.
Exemples	Exemples	Exemple
 *© D'ALLANCE, M. (2000). « Grosse colère ». École des Loisirs* Et toi, as-tu déjà été en colère ? Quand, pourquoi ?	 Deux histoires de loups. Deux livres écrits par F. Rogier. Deux livres qui parlent des contes.	Trois adaptations du conte « Le Petit Chaperon rouge ». 
 *© BRAVI, S. & EPARVIER, H. (2018). « Le livre des j'aime pas ». École des Loisirs.* Et toi, qu'est-ce que tu n'aimes pas ?	 Un monstre dans chaque histoire.	

PRENDRE APPUI SUR LES EXPÉRIENCES ET CONNAISSANCES POUR FAIRE DES PRÉDICTIONS

Point d'attention || La mise en relation d'histoires facilite l'émission d'hypothèses quant à la construction d'un récit. En effet, les prédictions prennent appui sur les connaissances préalables et les expériences vécues : plus elles sont nombreuses et mieux l'élève peut établir des hypothèses adéquates.

Dès l'accueil/M1	Dès la M2	Dès la M3
Faire des prédictions à partir des paratextes (couverture et 4e de couverture). Éléments très explicites et récits proches du vécu des élèves. Exemple	**Faire des prédictions à partir d'un début de texte et du paratexte.** Livres dont les débuts de texte présentent explicitement les personnages et le sujet. Exemple	**Faire des prédictions à un point culminant de l'histoire.** Livres pouvant être mis en lien avec des histoires lues précédemment. Exemple
 *© ASHBÉ, J. (1996). « On ne peut pas ! » Pastel.*	 *© ROGIER, F. (2018). « Picoti, tous partis ? » À pas de loups.*	 *© LOUFANE. (2003). « Pou-poule ! ». Kaléidoscope.*

Trace || Réaliser des tableaux d'ancrage permettant de structurer les apprentissages construits.





- **Établir un bilan des apprentissages :** « Qu'avons-nous appris ? ».

PHASE 3
FAIRE ÉVOQUER ET AIDER LES ÉLÈVES À VISUALISER (SE FAIRE UNE REPRÉSENTATION MENTALE)

Point d'attention || L'aptitude à visualiser est étroitement liée aux connaissances et aux expériences antérieures de chacun. Il s'agit donc de prendre appui sur le « familier » et d'amener les élèves à utiliser les cinq sens pour évoquer un récit et s'en faire une représentation mentale.

DÉCLENCHER DES ÉVOCATIONS : METTRE EN RELATION ET LIRE ENTRE LES LIGNES (INFÉRER)

- **Lire un album sans montrer les illustrations** afin de permettre aux élèves de visualiser l'histoire.

  Exemple
  - LAMBERT, A. *Pas de géant*. Éd. des Éléphants.

- **Déclencher des évocations** par des formules telles que « Ça me rappelle ; ça me fait penser à… ; j'ai déjà entendu cela dans… ; j'ai déjà vu dans… ; c'est comme… ».
- Relire l'histoire en proposant aux élèves de dessiner les éléments qui leur viennent en tête à l'écoute du texte.
- **Montrer les illustrations et les comparer aux représentations des élèves.**





© LAMBERT, A. (2018). « Pas de géant ». Les éditions des éléphants.

- **Revenir au texte et aux illustrations pour éclairer l'implicite.**

  Exemples
  - Une caravane en marche, ce sont les fourmis. « Nous avons pensé à une vraie caravane, à des soldats… »
  - Un combat féroce, ce sont des coléoptères. « Nous avons pensé à des requins… »

- **Revenir sur les enjeux d'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris ? ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DONOHUE, L. (2012). *La lecture autonome.* Chenelière Éducation.
- NADJA. (2002) « Chien bleu ». École des Loisirs. https://www.youtube.com/watch?v=VGZV3HY3jPU

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

Clé de lecture 149
Repères méthodologiques disciplinaires 151
Séquences d'apprentissage 155
- Rencontrer, percevoir des ambiances 155
- Pratiquer l'expression plastique 161
- Expression française et corporelle 172
- Expression française et théâtrale 178
- Audition active et expression vocale 182
- Pratiquer l'expression musicale accompagnée d'instruments 191

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6 et 7

ENJEUX

Participer au développement de l'enfant dès son plus jeune âge.

Permettre à l'élève de comprendre la diversité culturelle ainsi que l'importance des facteurs culturels dans la vie de tous les jours.

Permettre à l'élève de développer son sentiment d'appartenance à une culture.

Soutenir le développement des compétences langagières de l'élève : vocabulaire, rythmes, graphisme et musicalité.

P. 574

FINALITÉ

À partir de trois composantes (connaissances, pratiques artistiques et rencontre avec des œuvres/des artistes), **faire émerger chez les enfants des aptitudes relevant à la fois de l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles, ainsi que de l'expression personnelle et collective** (essentielle au développement d'aptitudes créatives), **transférables dans diverses situations de vie.**

P. 574

3 LANGAGES D'EXPRESSION AU SEIN DESQUELS SE RETROUVENT DES CONTENUS EXPLORÉS À TRAVERS 3 COMPOSANTES DE DÉCOUVERTE

Le langage de l'expression plastique (p. 575)

> Savoirs
> Savoir-faire
> Compétences

À explorer autour de trois composantes : « connaitre », « pratiquer » et « rencontrer ».

Le langage de l'expression musicale (p. 575)

> Savoirs
> Savoir-faire
> Compétences

À explorer autour de trois composantes : « connaitre », « pratiquer » et « rencontrer ».

Le langage de l'expression française et corporelle (p. 575)

> Savoirs
> Savoir-faire
> Compétences

À explorer autour de trois composantes : « connaitre », « pratiquer » et « rencontrer ».

P. 575

DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN M1-M2 ET EN M3

En M1-M2 (pp. 576-577)

En M3 (pp. 580-581)

En M1-M2 (pp. 577-578)

En M3 (pp. 581-582)

En M1-M2 (pp. 578-579)

En M3 (pp. 583-584)

P. 576-584

DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés et articulés de manière à :

- Favoriser un enseignement spiralaire ;
- Faire acquérir des apprentissages qui sont à la base de l'action et de l'expression ;
- Développer la curiosité, la créativité et l'imaginaire ;
- Sensibiliser à différentes formes esthétiques ;
- Permettre l'entrée dans le langage symbolique ;
- Développer l'intérêt pour la culture ;
- Maximiser les expériences culturelles (entre autres via le PECA) ;
- Stimuler la création.

P. 574

FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

L'enjeu principal de l'éducation culturelle et artistique est de développer l'expérience sensible. Pour cela, l'enseignant(e) s'appuie sur un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences, construits selon une logique spiralaire et portant sur la culture et les expressions artistiques.

L'**ECA** comporte **3 visées** principales :

- favoriser le **développement d'une réflexion critique et citoyenne** ;
- **prendre conscience et respecter les différences** ;
- **démocratiser la culture** par l'accès au patrimoine, aux pratiques et aux expériences sensibles pour chacun.

L'éducation culturelle et artistique s'inscrit dans le cadre du **Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA**). Celui-ci se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques et des rencontres créatives vécues et expérimentées par l'élève dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie entre autres sur l'éducation culturelle et artistique et les référentiels qui s'y rapportent mais aussi sur des visites et des sorties culturelles et des ateliers avec des artistes et/ou des médiateurs culturels à l'école ou lors de résidences extérieures[1].

Le PECA est un outil **transversal**. Il est conçu pour traverser toutes les disciplines et pour favoriser les apprentissages et les pratiques pédagogiques comme des lieux de concertation, de collaboration et de co-construction entre enseignant(e)s. C'est pourquoi les séquences sont construites à partir de thématiques transversales permettant le questionnement et l'exploration des autres disciplines artistiques.

La réintroduction de l'enseignement des arts à l'école est donc un levier pour faire cheminer les élèves et les équipes éducatives qui les accompagnent vers davantage d'autonomie, de travail collectif et de plaisir.

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES

Le cours d'Éducation Culturelle et Artistique (ECA) constitue une part importante du PECA.

Il est transversal à l'ensemble des domaines et vise l'appropriation progressive de **trois modes d'expression artistique** :

- **expression plastique ;**
- **expression musicale ;**
- **expression française et corporelle.**

Bien que chaque mode d'expression artistique ait son langage avec un vocabulaire et une grammaire spécifiques, tous possèdent des récurrences et des savoirs fondamentaux permettant de travailler les séquences en transversalité.

1 Le parcours s'appuie également sur des personnes ressources. Les référents culturels peuvent accompagner la réalisation de projets PECA au sein d'un établissement. Ils constituent également des personnes relais pour contacter les opérateurs culturels actifs dans la région.

Pour cela, l'ECA se décline en **trois composantes**.

- **Connaitre :** maitriser pour associer le vocabulaire propre au langage artistique, aux perceptions et actions vécues.
- **Pratiquer :** par l'expérimentation (essais et erreurs), créer, combiner des idées pour en générer de nouvelles, observer des démarches artistiques pour construire sa propre expression.
- **Rencontrer :** aller à la rencontre **des institutions culturelles, des œuvres, des artistes, des références culturelles (familiales ou non) et des éléments du patrimoine**. Il s'agit par conséquent de faire de l'école un espace ouvert qui favorise les rencontres avec les cultures. Cette démarche s'inscrit dans la composante **rencontrer**. Cette volonté s'appuie sur la conviction que le développement de l'élève doit s'enraciner dans les histoires collectives qui le précèdent, l'accueillent et le nourrissent.

Les composantes **connaitre - pratiquer - rencontrer** peuvent s'articuler dans des ordres différents. La composante en gras apparait comme une stratégie transversale se développant au fil des séquences.

ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE : CHOIX DIDACTIQUES

Les dispositifs pédagogiques proposés sont développés au travers de deux types de fiches d'activités : des fiches d'activités récurrentes et des fiches d'activités à réaliser en continuité.

Ces dispositifs proposent des étapes nécessaires à l'apprentissage. Ils proposent aussi différents supports à utiliser avec les élèves.

En expression plastique

Activités récurrentes pour rencontrer, percevoir des ambiances.

Activités en continuité pour pratiquer l'expression plastique.

En expression française et corporelle

Activités en continuité pour expérimenter des mouvements, construire une danse et rencontrer des œuvres dansées.

Activités récurrentes pour agir et réagir, découvrir un espace scénique et jouer.

En expression musicale

Activités récurrentes pour développer une écoute naturelle et culturelle et développer une expression vocale.

Activités en continuité pour pratiquer l'expression musicale accompagnée d'instruments.

Ces dispositifs contribuent à développer des compétences langagières :

- en écoutant, mimant, jouant et répétant des chants, des rondes, des formulettes, des comptines, les élèves s'imprègnent des sons de la langue française et des rythmes des textes présentés ;
- en encourageant et aidant l'élève à verbaliser sur ses expériences, ses productions, ses ressentis ;
- etc.

REPÈRES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

À l'école maternelle, les trois composantes se déclinent de la manière suivante.

- **Rencontrer** signifie essentiellement voir, observer, regarder des œuvres, des artistes, des lieux patrimoniaux pour nourrir son imaginaire, oser créer et faire évoluer son regard. Il s'agit également d'aller à la rencontre ou de faire venir des artistes dans l'école, d'assister à des évènements culturels, d'organiser des sorties, etc. Dans ce cadre, il revient à l'enseignant(e) de permettre à l'élève d'exprimer verbalement ou non verbalement ses ressentis, de dire avec ses propres mots ce qu'il/elle a retenu comme information saillante. Dès lors, une attention particulière doit être portée sur le vocabulaire approprié, notamment en ce qui concerne la description des œuvres rencontrées.
- **Pratiquer** signifie essentiellement élaborer sa propre expression artistique (plastique, musicale ou corporelle) grâce à l'identification des gestes, du matériel et des matériaux adéquats. Une attention particulière doit être portée sur le vocabulaire approprié, notamment en ce qui concerne les verbes liés aux gestes artistiques (frapper, frotter, sauter, réciter…). Lors de la mise en œuvre de cette composante, l'enseignant(e) veille à laisser une place importante à la créativité, à l'expérimentation et à la recherche par essai/erreur.
- **Connaitre** signifie essentiellement transmettre et transférer les modes d'expression, les matériaux, les éléments, les perceptions, les pratiques artistiques par l'expression langagière qui composent les œuvres rencontrées et les gestes créatifs pratiqués. « Connaitre » intervient donc de manière transversale aux deux autres composantes. Afin d'éviter une transmission trop verticale des savoirs liés, l'enseignant(e) doit privilégier une approche de ceux-ci par **questionnement, recherche et interrogation de la part des élèves**.

Les traces construites permettent de structurer les apprentissages et de mettre en mémoire certaines pratiques éphémères (improvisation, performance, chant...). De plus, elles offrent l'opportunité de valoriser le travail de la classe. Exposer celles-ci demande donc de prévoir une organisation spatiale particulière et des supports spécifiques. Toutes les recherches, collections et productions peuvent être valorisées sous différentes formes : cahiers, classeurs, carnets, répertoires, portfolios, carnets créatifs, photographies, boites à trésor, vitrines, casiers, imagiers, diaporamas, installations de maquettes, enregistrements sonores...

Dans ce cadre, les technologies numériques pourront être utilisées. Elles offriront d'ailleurs d'autres opportunités au niveau de contenus (multimédias), de la communication et du partage de ces traces.

Il est nécessaire de prévoir un **temps d'explicitation** afin que l'élève puisse exprimer son intention et de réfléchir sur ses réalisations. Ce moment permet aussi à l'enseignant(e) de relever les savoirs, savoir-faire et compétences travaillés dans chacune des productions.

Ce processus rationnel installe une distance critique entre la production et la perception. Il s'agit d'apprendre à prendre du recul par rapport à ce qui s'est fait, ce qui a été perçu.

2. QUELLES BALISES POUR ENSEIGNER L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

L'ECA ne doit pas être pensée comme une série d'activités ou de séquences scindées les unes par rapport aux autres. L'ECA est un moteur pour l'expression de tous les élèves. La culture et l'initiation aux modes d'expression artistique impliquent la notion de parcours (PECA), de cheminement sur le long terme avec ses régressions, ses accélérations et ses sauts.

Il s'agit d'**ouvrir l'horizon des élèves** afin de ne pas rester centrés sur leur propre culture, de relever les points de ressemblances ou de différences pour familiariser les élèves à la diversité. L'ouverture culturelle est donc l'occasion de questionner, revisiter les notions abordées dans l'ECA et de les mettre en perspective au regard d'autres cultures.

L'ECA contribue également largement à la maitrise progressive des visées transversales. La démarche artistique proposée dans les séquences insiste sur l'importance de la culture et des arts pour l'acquisition d'un esprit critique et ouvert dans une société complexe. Elle met en avant un processus créatif qui permet à l'élève de développer des projets personnels. Le développement des savoirs, savoir-faire et compétences permettra à l'élève de se découvrir, de se construire et de poser des choix éclairés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARLEO, A., & DELALANDE, J. (2011). *Cultures enfantines, universalité et diversité.* Presse Universitaire de Rennes.

BARTH, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur.* Retz.

BIGAND, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau.* Belin.

BRUNER, J. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Retz.

CAVALIER, N. (2021). *Cours d'arts plastiques : Bac 1 préscolaire. Supports de cours.* Haute École Albert Jacquard.

ELOY, E. (2014). *Un jardin d 'enfance d'Éducation nouvelle*. Éd. de la Chronique sociale.

LACLOTTE S. (2016). *Les arts visuels à l'école maternelle.* Hachette.

MASSET, I. & SARLET, M. (2021). *Cours d'éducation musicale : Bac 1, 2, 3 préscolaire. Supports de cours.* Haute École Charlemagne.

MEYER-DREUX, S. (2009). *Pratiques culturelles, pratiques langagières et élèves non francophones.* In La maternelle, première école premiers apprentissages. Chronique Sociale.

PERETZ, I. (2018). *Apprendre la musique, nouvelles des neurosciences.* Odile Jacob.

TASSIN-GHYMERS, M. (2011). *Comment donner sens et saveur aux savoirs ? La culture à l'école.* Bruxelles : De Boeck.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999) *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF

Rencontrer, percevoir des ambiances

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendus
	Rencontrer	
ECA6-M1-M2	• Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	• S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : - aux artistes rencontrés ; - à un événement lié au patrimoine local ; - aux lieux : musée, exposition.
ECA38-M3	• Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	• S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : - aux artistes rencontrés : peintre, sculpteur, photographe ; - à un événement lié au patrimoine local ; aux lieux : musée, exposition.

	Contenu I Savoir-faire	Attendus
	Pratiquer	
ECA9-M1-M2	• S'exercer, lors d'une production artistique : - à l'utilisation des outils disponibles en classe ; - à l'utilisation des matières/des matériaux, des couleurs ; - aux gestes techniques.	• S'approprier lors d'une production artistique : - l'utilisation des outils nécessaires à sa réalisation ; - l'utilisation des matières/des matériaux, des couleurs ; - les gestes techniques adéquats.
	Rencontrer	
ECA11-M1-M2	• Verbaliser une information récoltée.	• Dire, avec ses mots, des informations récoltées puis le redire avec l'aide de l'enseignant si nécessaire.
ECA45-M3	• Observer un mode d'expression pour le décrire en tenant compte de ses composantes.	• Décrire une œuvre selon sa nature à l'aide des composantes sélectionnées parmi : les couleurs, les matières/matériaux.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (groupe d'appartenance, identité culturelle, culture commune).
Apprendre à apprendre (observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).
Découvrir le milieu extérieur et le monde du travail.

LECTURES ASSOCIÉES CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies. || p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

La rencontre avec l'expression plastique et culturelle guide l'enfant dans la découverte de l'art visuel (peinture, sculpture, dessin, photographie, cinéma, bande dessinée, arts graphiques et arts numériques). Ces ressources permettent aux élèves de se construire une identité propre, une identité en mouvement, nourrie d'interculturalité à mettre en parallèle avec de multiples apprentissages. La démarche méthodologique suscitée par les arts plastiques passe par trois étapes : amener le questionnement, s'initier à la recherche et garder des traces.

En éveil aux langues

S5 La communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication (S5).
SF5 Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques/culturelles (COMMENCER PAR SOI).

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

EPC7 Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une émotion vécue et la nommer avec l'aide de l'enseignant(e).

En français

EP19-M1-M2 Manifester sa compréhension : en utilisant des éléments non-verbaux ; en formulant une ou des
EP52-M3 courtes phrases syntaxiquement correctes.

En formation humaine et sociale

FHS10-M1-M2 Désigner au moins deux éléments d'un paysage observé (de son environnement proche).
FHS37-M3 Décrire un paysage observé (dans un environnement proche) en identifiant, à minima, trois de ces éléments.

MISE EN CONTEXTE

Pour s'approprier la diversité culturelle dans le quotidien, il est important de proposer aux élèves une immersion culturelle et artistique dans l'environnement proche de l'enfant.

Les activités créatrices et manuelles sont un moyen d'éducation, de culture, d'expression et de vie. Mais, la création seule reste insuffisante si elle n'est pas complétée **par une rencontre d'œuvres de toutes sortes**.

Les découvertes « tactiles » sont indispensables en maternelle et surtout chez les petits. Toucher et manipuler encouragent les interactions entre l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la pensée (Laclotte, 2016). La pâte à modeler et toute matière à toucher sont des supports essentiels à proposer aux élèves pour découvrir le monde de la matière, s'exprimer et explorer différentes actions possibles.

PHASE N° 1
AMENER L'ÉLÈVE À ÊTRE CURIEUX

Gestes professionnels ‖ Pour créer la curiosité et le questionnement, en favorisant la rencontre avec des sujets, des objets, des matières, proposer des illustrations de situations pédagogiques émanant :

- de l'environnement proche : des objets et/ou des matières, des structures, des couleurs, susceptibles d'être rencontrés dans le quotidien de l'enfant ;
- des arts visuels : la photographie, le cinéma, l'art vidéo, l'art numérique, les arts appliqués et les arts décoratifs (art textile, design, marqueterie…) et l'architecture (UNESCO, 2009).

SUSCITER LA CURIOSITÉ PAR L'ENVIRONNEMENT

Comment ?

- **Découvrir et exploiter son environnement proche grâce à des observations formelles ou informelles qui seront structurées par un dessin, une description de ce qui est vu, observé, imaginé, ressenti…**
- **Identifier, analyser, comparer, imiter grâce à des traces de structuration** (cahier personnel de l'élève, récolte de trouvailles).

Quoi ?

- Des traces produites par la nature : nuages, flaques d'eau, flocons de neige, gouttes de pluie, branches, nœuds dans les arbres, forme du paysage…
- Des traces produites par l'homme et/ou l'animal : traces des pieds, cabane réalisée par l'élève, bonhomme de neige, dessin d'un autre élève, tissus (motifs/couleurs : habits, doudous, déguisements…), objets quotidiens (motifs/couleurs/structure : gourde, boite à tartines, pantoufles…), pâte à modeler, sable et autres curiosités suivant les observations et les étonnements des élèves.
- Des questions spontanées des élèves.
- Documenter les représentations à l'aide d'albums jeunesse, de photos/représentations, de livres avant de réaliser une production (dessin, modelage). Les informations structurées récoltées permettront d'organiser et de réaliser des compositions (fresque, décoration d'un cadre grâce à des éléments observés).

Point d'attention ‖ En vue de créer une attitude de recherche et de curiosité auprès des élèves, proposer des découvertes sensorielles grâce à des petits jeux d'exploration et de tâtonnement : trouver des objets de même texture, de même résistance, de même couleur, de même opacité, etc.

Exemples

- « Boite à matières », tapis sensoriel (des bouts de tissus, de laine, des éponges, des éléments naturels…) pour découvrir des matières, des résistances, des couleurs.
- « Boite à couleurs » pour y déposer des objets colorés qui permettront de :
  - produire des œuvres (éphémères ou non) ;
  - trier les objets et les jouets en fonction de leur couleur dominante (pour plus de sens, commencer par le tri d'objets au coin symbolique) ;
  - enrichir collectivement chaque collection de couleur avec d'autres objets monochromes.
- Jeux divers (blocs en bois, tangrams, jouets musicaux…) pour travailler les notions relatives aux figures, aux solides et/ou aux modes d'expression en deux ou trois dimensions.
  - Créer une installation au départ d'une couleur dominante sur un support au choix.
  - Observer des installations artistiques faites avec des objets du quotidien et leur attribuer un titre.
- « Boite à optique » (des loupes, paires de jumelles, miroirs déformants, kaléidoscopes) en vue de transformer, fragmenter des personnages, paysages et/ou objets.

- « Boite à images » : miroirs de différents formats pour s'observer, photos de famille, visages découpés dans des magazines, cartes postales, affiches et autres pour manipuler et s'approprier des images, travailler les notions de portraits, les collages…
- Photographies d'éléments de couleur prises dans l'environnement proche (bâtiments, panneaux routiers, poubelles…).

SUSCITER LA CURIOSITÉ PAR LES ARTS VISUELS

- **Manipuler, analyser, comparer, classer, organiser** grâce à une découverte collective, un espace à images et/ou l'espace bibliothèque agrémenté d'images fixes et animées selon les projets et/ou les besoins des élèves.

- Découvrir et manipuler des images émanant :
  - de livres d'art, magazines, cartes postales, BD, photos… ;
  - de sites recensant des œuvres d'art (Le Rijksmuseum à Amsterdam, Le Mona en Tasmanie, Le Museum of Modern Art (MoMA) à New York…) ;
  - de dessins animés créés en classe (Flip book, thaumatrope (petit cercle en carton avec deux cordes attachées de chaque côté à faire pivoter autour de son axe), zootrope (cylindre tournant et animant des images) ;
  - de courts métrages et/ou des extraits de spectacles d'enfants ce qui encouragera la verbalisation entre élèves ;
  - des arts décoratifs (art textile, design, marqueterie). Observer un parterre de fleurs, le vitrail d'une église, le tissage d'un tapis encourage la découverte de différents milieux professionnels ;
  - …

Point d'attention || Avant de laisser les élèves explorer librement des outils pour réaliser des compositions plastiques, il est important de proposer des ressources qui leur permettront d'approcher la culture artistique.











PHASE N° 2
AMENER L'ÉLÈVE À OBSERVER ET RÉALISER

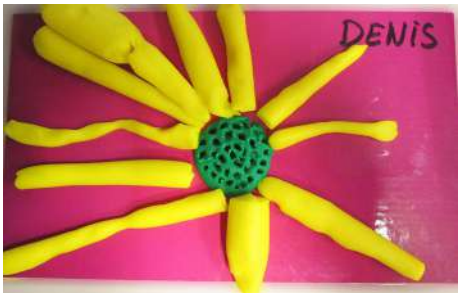
Point d'attention || Avant de proposer à l'enfant de réaliser une production, l'amener à verbaliser ses observations pour trier et apparier les matériaux nécessaires à la production.

- Pour ce faire, l'enseignant(e) proposera deux phases de travail :
  - découvrir le plaisir apporté par un support visuel et/ou une rencontre avec un artiste ;
  - décrire la constitution des repères artistiques, les procédures d'actions : comment faire, quelles techniques, quel matériel, quelles consignes pour quel apprentissage.
- Pour guider les élèves dans la constitution des repères artistiques, il est important d'avoir une grille de lecture type reprenant le contexte de l'œuvre, sa matière, les couleurs utilisées, les tons, les effets, la composition, le cadrage…

OBSERVER-RÉALISER

- Jouer avec son corps, mimer une expression, une émotion, un mouvement (posture d'une statue de Niki de Saint Phalle par exemple, une émotion ressentie en regardant une photo d'un paysage, se déguiser avec des draps conformément à une statue romaine…).
- Modeler une posture, un objet après l'observation.





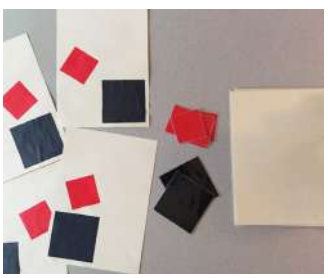
- Dessiner une observation, un ressenti.
- Réaliser des croquis en vue de regarder les choses, les observer, les mimer puis les dessiner : bâton dans le sable ou sur des feuilles, avec des craies…
- Produire une structure, une observation avec des branches, des craies…
- Proposer des jeux stimulant le sens de l'observation : mémory, loto, volets d'observation, Qui est-ce ?
- Encourager l'observation des oeuvres d'Isabelle Kessadjian par exemple, supports d'inspirations diverses : Vasarely, Mondrian, Malévitch…

Exemples









- Observer des mosaïques permettant d'identifier un mode artistique.
  Identifier avec les élèves ce qu'est une mosaïque : juxtaposition, assemblage de petits fragments regroupés par couleur pour représenter une forme, une image…



- Transférer ses observations grâce à du matériel varié : réaliser une mosaïque avec du matériel de construction, des légos®, de la craie.





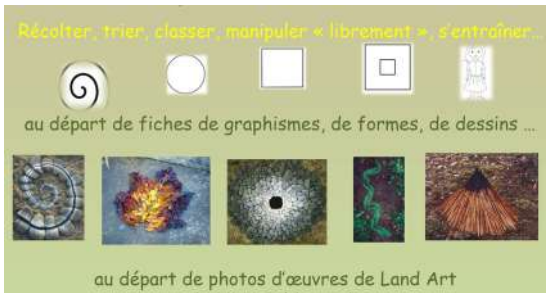


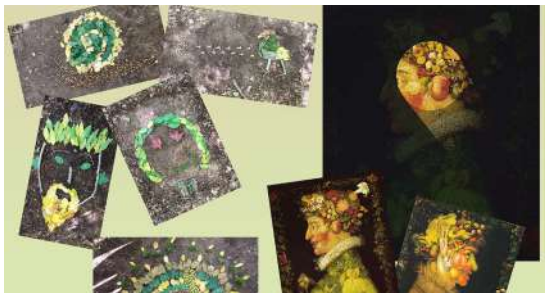
- Récolter des éléments de la nature puis réaliser une composition personnelle en reproduisant des graphismes.











RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ART BASICS for CHILDREN, http://www.abc-web.be/contact/?lang=fr
- GAILLOT, B. (2012). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique*. Presses Universitaires de France.
- POYET, M. (2012). *Artistes de nature en ville. Pratiquer le Land Art urbain*. Plume de carotte.
- MEYER, G., LAROIS, D., L'HÉRITIER, E., MACKOWIAK, M., PESTRE, F. & CEPEC. (2010). *Cheminement en maternelle. Du cycle des apprentissages premiers au cycle des apprentissages fondamentaux. Hachette Éducation*.

Pratiquer l'expression plastique

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Pratiquer	
ECA9 M1-M2	• S'exercer, lors d'une production artistique : - à l'utilisation des outils disponibles en classe ; - à l'utilisation des matières/des matériaux, des couleurs ; - aux gestes techniques.	• S'approprier, lors d'une production artistique : - l'utilisation des outils nécessaires à sa réalisation ; - l'utilisation des matières/des matériaux, des couleurs ; - les gestes techniques adéquats.
ECA42-M3	• Réaliser une production artistique en : - utilisant des outils disponibles en classe ; - utilisant des matières/des matériaux, des couleurs ; - effectuant des gestes techniques.	• Réaliser une production artistique en utilisant des outils nécessaires à sa réalisation ; en choisissant l'utilisation des matières/des matériaux, les couleurs ; en effectuant les gestes techniques adéquats.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
ECA12-M1-M2	• Réaliser une production artistique : - selon un projet personnel / de classe ; - selon un modèle donné. • Verbaliser l'action en cours en utilisant les termes spécifiques liés aux gestes, aux outils, aux techniques, aux matières…	• Réaliser une production artistique en : - utilisant les outils, les matières/les matériaux adéquats à sa réalisation ; - effectuant les gestes techniques adéquats ; - en verbalisant son action.
ECA46-M3	• Réaliser une production artistique : - selon un projet personnel/de classe ; - à la manière de.	• Réaliser une production artistique en : - utilisant les outils, les matières/les matériaux adéquats à sa réalisation ; - effectuant les gestes techniques adéquats.
ECA47-M3	• Décrire la production artistique réalisée en utilisant les termes spécifiques liés aux gestes, aux outils, aux techniques, aux matières…	• Décrire la production réalisée.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix en développant une conscience de soi par l'expression de ses besoins, de ses gouts, et de ses projets.

Développer une pensée critique et complexe (utiliser des mots, des phrases pour exprimer un fait, une idée).

Apprendre à apprendre (verbaliser les expériences spontanées).

Développer sa créativité et l'esprit d'entreprendre (réaliser une production plastique).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Développer les autonomies. p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22

LIENS

La pratique de l'expression plastique et culturelle amorce de multiples apprentissages dans d'autres disciplines, comme manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe en formation manuelle et technique ou reproduire, à partir d'un modèle, un solide ou une figure géométrique en mathématiques.

Gestes professionnels || Après avoir proposé un moment pour la rencontre et l'étonnement, face à des œuvres, des artistes, des pratiques culturelles, des lieux culturels… **arrive le moment d'imaginer, de créer, de susciter des inventions grâce à des « essais-erreurs » en vue d'initier et d'encourager une démarche de recherche et de tâtonnement utile à tout apprentissage**.

C'est en pratiquant que le gout et l'envie de faire se développent chez l'élève. **La pratique permet « d'explorer librement » les outils, de découvrir les matériaux et les effets produits**.

Un dessin peut être une expression spontanée. C'est pourquoi aménager « un espace exploration » permettant aux élèves de dessiner dès qu'ils le souhaitent est intéressant. Cet espace pourra également les encourager à s'essayer à différents outils et techniques.

MISE EN CONTEXTE

Les phases décrites dans cette fiche correspondent à trois moments clés[1].

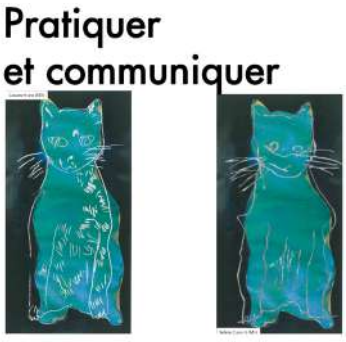
1. Expérimenter, verbaliser (ici, après avoir découvert l'album DESMOND, J., (2014). *Chat rouge, Chat bleu*. Mango Jeunesse.



2. Manipuler, s'inspirer.



3. Pratiquer et communiquer.



1 Les moments 1 et 2 peuvent être inversés selon la démarche d'enseignement ciblée.

PHASE N° 1
VERBALISER

Gestes professionnels ||

Essais - tâtonnement

Avant la réalisation d'une production, il est important de mettre à disposition des élèves des feuilles (de préférence de récupération) en vue d'initier et d'encourager une démarche de recherche et de tâtonnement utile à tous les apprentissages. Cette approche permet d'aider l'élève à apprendre à « être soi », à (re)connaitre ses potentialités propres, à persévérer.

Adaptation au public et aux objectifs fixés

Veiller à varier les outils, la forme et la taille des supports selon la maturité et les besoins des élèves.
Par exemple, varier la taille des supports pour entrainer l'organisation spatiale, la gestion de l'espace proposé et l'autonomie de l'élève.

Encadrement - étayage

Lors de la réalisation des productions, recueillir les expressions spontanées des élèves, le plaisir, les questions posées, les obstacles à dépasser, les contraintes à respecter…
Encourager l'élève à s'exprimer sur son degré et son niveau de satisfaction pour que ce soit un projet et un apprentissage personnels, s'améliorant tout au long de l'année scolaire.

EXPÉRIMENTER



- Relever la structure d'une pierre gravée, d'une grille au moyen de frottis, d'un emballage structuré (type carton ondulé), une semelle de chaussure, d'écorces d'arbres, de feuilles mortes, de carrelages, de billes roulées dans de l'encre colorée, de gouache grattée, de l'impression sur papier « bulle », de la cartogravure… (inspirations Alechinsky, Les palimpsestes, Éric Carle, Pollock, Milano…).
- Créer des coloris avec des éléments naturels : brou de noix, épices, terre, sable, jus de légumes, épluchures de fruits et légumes… (inspirations : Laurence Lecca, peinture sur textile…).
- Modeler une posture, un mouvement, un objet, une architecture… grâce à de la pâte à modeler, de la pâte à sel, du plâtre, de la terre, du sable…
- Utiliser des outils variés : doigts, crayons, stylos-plumes, pastels, surligneurs, pinceaux, spatules, éponges, fusains, encres, peintures, craies, cirages, roulettes à pâtisserie, fourchettes, peignes, gommes, logiciels de dessin…
- Créer un graphisme en utilisant des enchainements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances de couleurs qui se rythment et se structurent en motifs.
- Imaginer et créer avec du matériel varié (plier, déchirer, « abimer le papier », découper…).
- Dessiner au service de son imagination, pour le plaisir.
- …

VERBALISER DES EXPÉRIENCES SPONTANÉES

- En travaillant différentes techniques**, l'élève réalise des compositions plastiques planes et/ou en volume qui le conduisent à s'intéresser aux couleurs, aux formes, aux volumes, aux compositions, aux matières, aux gestes, aux outils…**

- Ses expériences l'amènent à utiliser et acquérir un vocabulaire approprié pour décrire et nommer les différentes actions plastiques : tailler, coller, découper, perforer, pincer, imprimer, assembler, emboiter, encastrer, accrocher, équilibrer, visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher…
  - Observer et si besoin mettre des échantillons en correspondance, pour comparer des techniques, des rendus, et/ou l'utilisation faite du matériel mis à disposition des élèves.
- Selon l'activité réalisée et les besoins des élèves, **la phase de verbalisation se fait en individuel ou en collectif**. Rendre observables les expérimentations et les observations des élèves grâce à des questions cibles :
  - « Qu'est-ce que ça représente pour toi ? »
  - « Cela te fait penser à quoi ? »
  - « Comment l'as-tu réalisée ? »
  - « Qu'aimerais-tu y ajouter ? »
  - « De quoi es-tu fier ? »
- Proposer des idées pour varier, accentuer, améliorer, la réalisation de l'élève.

PHASE N° 2
MANIPULER ET S'INSPIRER

Gestes professionnels || Proposer des ressources sur lesquelles l'élève peut s'appuyer lors de ses réalisations personnelles. Les ressources peuvent être issues de l'environnement immédiat et/ou des arts visuels : musées, expositions, sculptures, Street Art, monuments architecturaux, arts vidéo, arts numériques, arts décoratifs…



Lors de la découverte de ressources, veiller à permettre à l'élève :
- de **s'exprimer librement ;**
- de **réaliser des ébauches**, des phases tests pour l'encourager à **percevoir ses progrès, à comprendre le monde qui l'entoure et à prendre conscience des démarches d'apprentissages.**

Il s'agit d'un savoir-faire à transférer dans toutes les situations-problèmes qu'il rencontrera dans son quotidien. Le classement des productions et des photos est important pour l'aider à se construire et à se structurer dans le temps (FHS12-M1-M2).
Il est utile de guider l'observation de la ressource sur les modes d'expression, les couleurs, les tons, les nuances, les matières, les matériaux, les lignes, les surfaces, les volumes, selon le matériel exploité.

Exemples

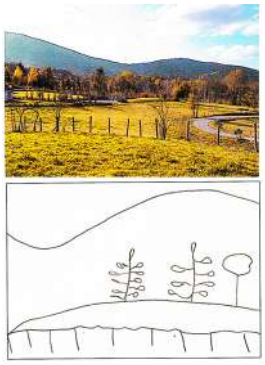
Découverte sensorielle
S'observer pour se découvrir et se dessiner.



Observer son ombre puis l'ombre d'une réalisation personnelle (en M3).



Éléments naturels (paysages, végétaux, animaux)
Identifier les caractéristiques :
- du paysage pour le dessiner sous forme de croquis ;
- d'une nature morte pour la représenter avec des éléments naturels.





Les traces d'observation d'éléments naturels sont d'excellents supports pour introduire des concepts liés à la formation humaine et sociale par exemple.

Photos – illustrations
En vue d'observer la diversité culturelle, l'hétérogénéité des objets et des personnes qui nous entourent, les observations de soi/des autres, les photos, les illustrations, les dessins d'artistes sont des supports importants pour représenter une personne (ou objet) de manière objectivée et diversifiée sans concepts préconçus (une fille avec une robe rose ou un soleil avec des rayons jaunes).





Œuvres
L'exploitation d'œuvres diverses sera guidée pour entrainer le sens de l'observation et aider l'élève à se représenter le monde de manière créative.



La ressource analysée avec les élèves est proposée en guise de référence culturelle et non de modèle à suivre. Chaque œuvre exploitée sera introduite par une phase de contextualisation répondant brièvement au : qui, quoi, où, quand, comment et pourquoi ?





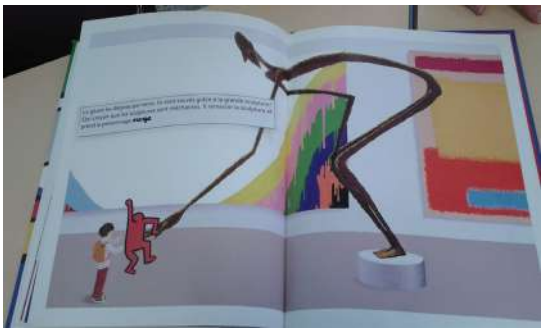
Point d'attention || Avant de proposer à l'élève de dessiner sur un support en relief (décor du masque final), il est important qu'il s'essaye sur un support plat.

Littérature de jeunesse
- **Sélectionner et varier les ouvrages d'art proposés dans l'espace bibliothèque de classe**.
- En analysant et en attirant l'attention de l'élève sur certains aspects des œuvres présentées dans les ouvrages, **identifier des balises et des contraintes créatives permettant de cibler et d'organiser les apprentissages visés**.









PHASE N° 3
PRATIQUER ET COMMUNIQUER

Gestes professionnels

Évoquer et faire évoquer des faits, des sensations, des sentiments en relation avec l'œuvre réalisée.

Établir des rapprochements entre deux objets plastiques (une production d'élève et une production d'œuvre, par exemple) : sur le plan des modes d'expression, des couleurs, des tons, des matières, des matériaux, des lignes, des formes, des surfaces, des volumes, des techniques, des procédés, des évènements, des lieux, des contextes…

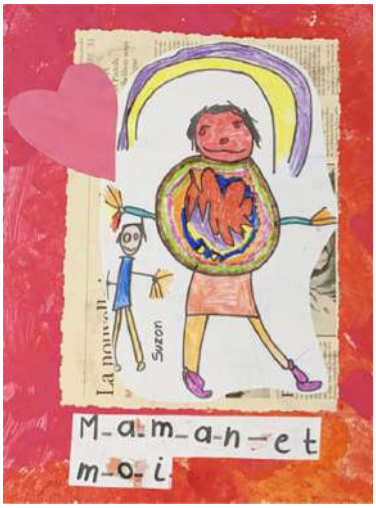
SUSCITER LA FIERTÉ ET ENCOURAGER LA POSTURE ESTHÉTIQUE INDIVIDUELLE

- **Exposer les productions des élèves et les mettre en valeur** grâce à un encadrement, un collage sur une feuille de couleur, un carton, un socle, un bout de bois, un titre d'œuvre…

  Par collage

  Pour encourager la fierté de soi et la communication de l'éveil à la culture et aux arts.

  Pour jouer avec les couleurs, les formes, les traits, les surfaces…



Par la recherche d'un titre

Pour souligner la singularité de sa production, la créativité, l'expression verbale…

Expression plastique: œuvre avec du matériel de récupération





Par l'ajout de commentaires

Pour parler, écouter, être entendu, être compris. Échanger, partager, dire et redire. Exprimer ses joies, ses peines de façon verbale ou non verbale. Se confier, rêver, demander des explications, poser des questions.







Par la signature de l'artiste

Pour s'affirmer, être réconforté, être valorisé dans sa production.



Par la création d'un espace exposition

Conserver des objets personnels (photos, productions, matériaux…) considérés comme de « petits trésors » par l'élève.

Apprendre à les présenter et à les exposer au reste de la classe.

Dans cet espace : dessins, activités réalisées en classe ou non, cartes postales, objets personnels, objets de découverte culturelle familiale, objets glanés dans la nature, objets customisés…

Cette activité encourage le sens esthétique et permet d'apprendre aux élèves à :

- mettre en scène et à valoriser leurs productions et leurs choix de présentation ;
- mettre en avant la texture des objets, leur forme, leur couleur… ;
- construire des collections sur base de critères individuels, imposés par l'enseignant(e) ou le groupe classe dans le cadre d'une exposition collective, d'un projet de classe…



Exemples en M3

· Apprendre aux élèves à photographier, diversifier les prises de vue, la lumière pour garder leur exposition en mémoire.
· Demander aux autres élèves d'exprimer leurs sensations devant une image, une œuvre, un objet présenté.

Point d'attention || Cette activité peut être organisée tout au long de l'année.

Exemple

Quelques élèves préparent et présentent ensemble leur exposition et celle-ci reste accessible et observable durant une semaine.

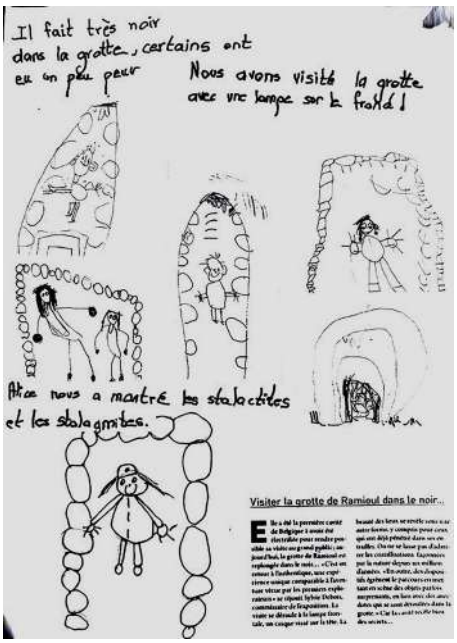
SUSCITER LA FIERTÉ ET ENCOURAGER LA POSTURE ESTHÉTIQUE COLLECTIVE

Gestes professionnels || Les échanges et la verbalisation permettent aux élèves d'observer les représentations des autres et de vérifier les leurs en s'y appuyant.

Narration et témoignage par les images

Pour garder des traces (par exemple livre écho, story-board) des étapes de la production réalisée, mettre en lumière la temporalité de l'activité (découverte, entrainement, réalisation).

Explication du déroulement d'une danse, d'une découverte…



Support utilisé pour créer, agir, entreprendre, construire à l'aide de jeux.

Jeu de différence, de reconnaissance… grâce à des dessins d'enfants.





Peinture géante sur un mur pour servir de support de jeu (inspiré de Tullet).

Supports pour un spectacle / un livre coopératif

« Jouer avec les mots, les couleurs, les formes, les sons, les postures grâce à une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches, ensuite affectée à un acteur.



Le travail coopératif est un travail de groupe hiérarchiquement organisé et planifié impliquant des délais et un partage des tâches selon une coordination précise. » (Piquet, cité dans Kozlowski & Lecloux)



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DUMENC, E. (2010). *Pas à pas en arts plastiques. 5 parcours artistiques pour le cycle 2 GS, CP, CE1*. Hachette Éducation.
- DOR, F. (2000). *Question d'expression. La flûte enchantée.* CréAtions n° 93. https://www.icem-pedagogie-freinet.org/book/export/html/35580
- DE LA CRUZ, M. (2015). *Les arts plastiques à l'école maternelle*. Retz.
- ESPINOZA, M. (2009). *Quelle place accorder au réel et à l'imaginaire en maternelle ?* Éducation enfantine, N° 5, 13.
- LACLOTTE, S. (2016). *Les arts visuels à l'école maternelle*. Hachette Éducation.
- TULLET, H. (2015). *Peinturlures*. Phaiadon.
- GHRENASSIA, P. (2014). *Professeur des écoles débutants*. *La classe : mode d'emploi*. Hachette Éducation.
- ZERBATO POUDOU, M. & BUFFIÈRE DE LAIR, M. (2004). *Activités graphiques et créatives*. Retz.

Expression française et corporelle

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
	Pratiquer	
ECA25-M1-M2	• Des termes liés à la pratique de l'expression corporelle et verbale.	• Montrer, selon la situation, le mouvement adéquat pour bouger, danser, sauter, tourner…
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Pratiquer	
ECA28-M1-M2	• S'exercer, lors d'une production verbale/corporelle, aux actions appropriées pour : - une verbalisation d'une information récoltée ; - une dramatisation, un théâtre de marionnettes… ; - une danse, un mime…	• S'approprier, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : - une dramatisation, un théâtre de marionnettes : - parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie) ; - rester silencieux ; - une danse, un mime : - bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer ; - rester immobile.
ECA64-M3	• Réaliser, lors d'une production verbale/corporelle, les actions appropriées pour : - une dramatisation, un théâtre de marionnettes… ; - une danse, un mime…	• Effectuer, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : - une dramatisation, un théâtre de marionnettes : - parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie) ; - rester silencieux ; - une danse, un mime : - bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer ; - rester immobile.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
ECA32-M1-M2	• Prendre une part active : - à une dramatisation, à un théâtre de marionnettes ; - à une danse, à un mime.	• S'engager dans une réalisation verbale ou collective en utilisant: - soit sa voix, - soit son corps.
ECA68-M3	• Prendre une part active : - à une dramatisation, à un jeu de rôle, à un théâtre de marionnettes ; - à une danse, à un mime.	• S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant sa voix et/ou son corps.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (réaliser une œuvre, une production médiatique, s'engager dans des actions concrètes, découvrir différentes techniques et stratégies, oser entreprendre prendre des initiatives planifier gérer des projets, apprendre à se connaitre).

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (en développant la confiance en soi, en coopérant et en régulant ses émotions).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies. || p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Proposer de l'expression corporelle en classe, c'est utiliser et entrainer le langage du corps. Ce mode d'expression permet de dépasser les clivages de langue et de culture, et d'entrer dans un langage universel.

En français

EPC3-M1-M2 Adopter une attitude corporelle annonçant une prise de parole pour :
- exprimer ses besoins, ses ressentis
- demander quelque chose à quelqu'un.

En éducation physique, bien-être et santé

EPS8-M1-M2 Effectuer des mouvements avec des objets : tirer, pousser, lancer, prendre et porter.

EPS18-M3 Effectuer des mouvements dont les fondamentaux lors de la réalisation d'une activité (par exemple : en ateliers, en circuit) :
- marcher, courir, ramper ;
- tirer, pousser, lancer à l'aide d'un objet ;
- gérer son équilibre

MISE EN CONTEXTE

Comme pour toute expérience artistique, l'enfant fera l'expérience des sensations corporelles liées aux mouvements par des improvisations, des propositions simples faisant référence à des expériences concrètes pour induire le mouvement.

Point d'attention || Veiller à proposer des consignes concises et ouvertes à l'interprétation personnelle.

- **Commencer**, en M1, **par des jeux libres guidés par du matériel et/ou de la musique** pour permettre aux élèves de s'approprier l'espace, les gestes fondamentaux, les rythmes et les parties de leur corps.
- **Passer du jeu libre au jeu en « mouvement »** en prenant le temps de l'observation, de l'étayage et des feedbacks des jeux libres. Rythmer, simplifier à l'extrême, complexifier, « découper », arrêter, allonger les gestes proposés par l'élève.
- Grâce à l'expérience du collectif : **se regarder, regarder les autres, les imiter…**
- **Partager des sensations**, partager des mouvements (sans les imposer), dialoguer…
- Pour chaque activité, **expliciter l'objectif poursuivi** : « bouger et laisser parler son corps ».



PHASE N° 1
EXPÉRIMENTER DES ACTIONS : MOUVEMENT LIBRE ET CORPS POÉTIQUE

FAIRE EXPÉRIMENTER INDIVIDUELLEMENT ET DE FAÇON LIBRE

- Dans un espace dégagé, soulever, secouer, déposer, se déposer, porter, transporter, trainer, couler, faire flotter… avec des objets choisis : foulards, boites en carton, papier journal, cordelettes…
- Des rituels peuvent être exprimés par des mouvements corporels : « bonjour du matin », « au revoir de fin de journée », montrer « son » bonjour avec son corps (avec sa main, sa tête, son corps tout entier), mimer « le temps qu'il fait », son humeur, une image…



TRAVERSER UN ESPACE

Exemples

- Demander aux élèves de danser de la porte à la fenêtre.
- Effectuer des gestes contrastés : « Montre-moi… avec les parties de ton corps… », « petit/grand », « dur/mou », « droit/courbe ».
- Imaginer un rang « magique », un groupe d'enfants qui se suivent, une façon de traverser l'espace en se centrant sur un déplacement particulier impliquant une situation imaginaire (un sol collant, sauter sur des cailloux, brulant/glacé, un plafond très bas…).



Point d'attention || Explorer divers espaces de l'école : les couloirs, l'espace sieste des petits, une classe primaire, la cour de récréation, et des espaces extérieurs tels qu'une prairie, une forêt…

Tester la résonance, la luminosité, la texture du sol et des lieux (feuilles mortes, carrelage, parquet…).

PHASE N° 2
COMPRENDRE, STRUCTURER, CONSTRUIRE UNE DANSE : CRÉATION CHORÉGRAPHIQUE SIMPLE

Pour cette activité, donner un rôle aux élèves : danseur et/ou chorégraphe et/ou spectateur. Ces rôles permettent de cibler des critères et des problématiques relatives à la motricité expressive, à l'imaginaire : notions d'espace, de rythme, de dynamique, de corps mobilisé, de relations danseur/chorégraphe…

Guider la prise de choix et la structuration de l'organisation : on se regarde (devant le miroir, sur un enregistrement vidéo), on reproduit son geste « ailleurs » pour affiner sa production (dans la cour de récréation, devant la classe, etc.) et on partage ses questionnements par rapport aux rôles adoptés.

Point d'attention || Dans la cadre d'un projet ponctuel, un artiste danseur pourra enrichir les premières improvisations des enfants en partageant son expérience de créateur. Les propositions de l'artiste seront mises en lien avec les expériences de créations corporelles vécues précédemment en classe.

PRATIQUER COMME UN DANSEUR

- Reconnaitre et réagir à une pulsation, varier le tempo, s'arrêter, se remettre en mouvement, proposer des réponses variées par rapport à une consigne de départ, moduler des gestuelles simples dans l'espace, le temps (savoir répéter un geste pour l'affiner).
- Mobiliser tout son corps et petit à petit apprendre à isoler les mouvements des parties plus spécifiques (la tête, le buste…), retenir un enchainement simple, percevoir l'effet visuel produit par ses gestes, travailler en petits groupes, accepter de changer de rôle et de partenaire, transformer sa motricité par rapport à l'énergie investie (lourd/léger, saccadé/continu…).





Point d'attention || Accompagner les élèves en dansant, en chantant (chant, onomatopées), en soutenant les mouvements par un instrument de musique (tambourin, djembé, tambour collectif, boite à sons, ukulélé…) peut stimuler leur implication et leur progression.
Proposer aux élèves d'utiliser ces instruments pour « guider » les explorations du groupe.

CONSTRUIRE « COMME UN CHORÉGRAPHE »

- Faire des propositions au groupe, composer une succession de séquences gestuelles avec l'enseignant(e) et les mémoriser, proposer de créer des traces visuelles permettant de communiquer et/ou mémoriser une séquence chorégraphique simple.



STRUCTURER COMME UN SPECTATEUR

- S'exprimer sur une œuvre ou la prestation d'autres élèves en observant des éléments représentés dans une chorégraphie (objet, personnage, sentiment…).

PHASE N° 3
RENCONTRER LES ŒUVRES DANSÉES : DES SPECTACLES, DES DANSEURS, DES DANSES TRADITIONNELLES, DU THÉÂTRE DE RUE, DES CRÉATIONS CHORÉGRAPHIQUES.

MISE EN CONTEXTE

Les enfants rencontrent les performances de danses contemporaines intégrées aux spectacles d'art vivant (théâtre, cirque, théâtre de rue…) mais aussi dans des films ou dessins animés qui leur sont destinés.

RENCONTRER - PRATIQUER

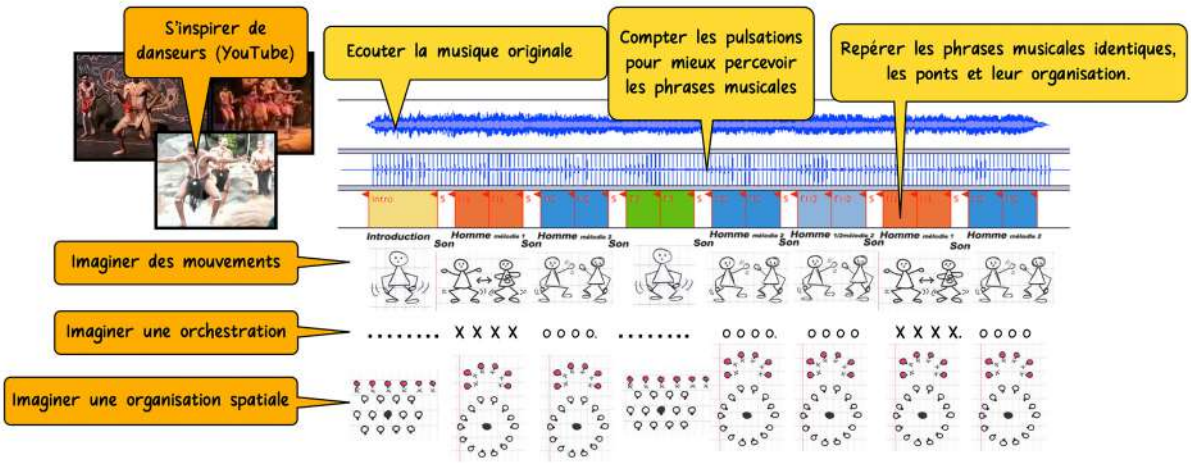
- La diversité culturelle des classes peut aussi être une source de questionnement et de découverte d'autres modes d'expressions gestuelles, de danses et de codes : danse orientale, danse africaine, hip-hop, tradition carnavalesque, langues des signes…
- **S'appuyer sur des témoignages, des supports visuels et sonores pour susciter un questionnement sur le rôle de la danse et du mouvement dans d'autres cultures et la nôtre** : danse aborigène, pow-wow amérindien, bal folklorique… Ces ressources pourront être réinvesties dans l'activité danse et dans les jeux libres d'expression corporelle (Phases 1 et 2).
- **Proposer des objets, des accessoires, des grimages, etc. pour renforcer l'engagement et enrichir les mouvements.**
  - Objets : grelots, foulards de danse orientale, bâtons, chaussures sonores, foulards, jupes en tissu léger qui tournent, cordes, baguettes de bois, ballons de baudruches…
  - Déguisements réalistes ou abstraits : morceaux de tissus à superposer, à nouer.
  - Accessoires : colliers, bracelets, accessoires carnavalesques.
- **Réinvestir des objets symboliques par des mouvements esthétisés** : poupées, peluches, ustensiles de cuisine, voitures, vélos, pinceaux…

PHASE N° 4
CRÉER ET UTILISER DES TRACES

MISE EN CONTEXTE

La mémoire des expériences corporelles du groupe et des individus pourra être ravivée par des traces visuelles et/ou auditives compilées sous forme de photos (prises « en direct » durant l'expérimentation ou la finalisation d'un projet), de dessins (commentés ou non), de mots, de textes, de symboles, d'extraits sonores ou vidéos. Ces traces pourront illustrer le portfolio PECA individuel de l'élève.

Ces ressources pourront être sélectionnées pour composer ou recomposer un autre objet chorégraphique : musicogramme, le story-board d'un récit gestuel…



- **Pratiquer : capturer trois ou quatre images (maximum) et les ordonner pour créer une nouvelle phrase chorégraphique qui sera interprétée collectivement.**

Point d'attention || Débattre sur « ce qui nous pose problème » et associer des contraires pour se forcer à explorer une juxtaposition « ce que je préfère/ce que je n'aime pas », « ce qui peut m'empêcher de danser/ce qui m'aide à danser ».

Exemples de projets et de procédés de composition chorégraphique

- Illustrer un conte, une chanson, un poème, une image, un animal par une chorégraphie.
- Regarder un ballet classique tel que *Casse-Noisette* et refaire une chorégraphie avec d'autres codes.
- Combiner les codes de deux styles de danses très différentes (une ballerine, une danseuse de hip hop…).
- Composer une chorégraphie issue des mouvements que l'on a aimés dans un spectacle, une vidéo.
- Illustrer une sortie en milieu naturel : mimer divers éléments de la nature, des personnages…
- Rassembler des objets avec des caractéristiques de poids et d'encombrement différents par exemple des tissus légers ou lourds, des couvertures, une toile de parachute.
- Construire individuellement une phrase chorégraphique, l'élève enchaine une succession de mouvements (identiques ou non) avec son objet. Toutes ces actions sont répétées, amplifiées, accumulées, combinées, réduites, accélérées, ralenties et/ou alternées avec une autre action, aboutissant à différentes productions.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABBADIE, M. & MADRE, M.L. (1976). *Plaisir de danser des jeunes enfants*. Nathan.
- ANZOU CAILLEMET, Th. & LORET, M. (dir) (2016). *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages*. Retz.
- BIVILLE, J., BONJOUR, M., BLEUZEN, A. & LASSERRE, C. (2007). *L'art de la danse. Éducation Enfantine*, 1090, pp. 13-19, pp. 61-67.
- BONNARD, M.F. (2009). *La danse pour tous les enfants à l'école*. Retz.
- LASCAR, J. (2000). *La danse à l'école, pour une éducation artistique*. L'Harmattan.
- MÉGRIER, D. & WILLSON, Fr. (2006). *Danser en maternelle, 69 jeux d'entrainement à l'expression corporelle rythmée*. Retz.
- ROMAIN, M. (2001). *La danse à l'école primaire*. Retz.

Expression française et théâtrale

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	Pratiquer	
ECA28-M1-M2	• S'exercer, lors d'une production verbale/corporelle, aux actions appropriées pour : - une verbalisation d'une information récoltée ; - une dramatisation, un théâtre de marionnettes… ; - une danse, un mime…	• S'approprier, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : - une dramatisation, un théâtre de marionnettes : - parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie) ; - rester silencieux ; - une danse, un mime : - bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer ; - rester immobile.
ECA64-M3	• Réaliser, lors d'une production verbale/corporelle, les actions appropriées pour : - une dramatisation, un jeu de rôle, un théâtre de marionnettes… ; - une danse, un mime…	• Effectuer, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : - une dramatisation, un jeu de rôle, un théâtre de marionnettes : - parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie) ; - rester silencieux ; - une danse, un mime : - bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer ; - rester immobile.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (réaliser une œuvre, une production médiatique, s'engager dans des actions concrètes, découvrir différentes techniques et stratégies, oser entreprendre prendre des initiatives, planifier gérer des projets, apprendre à se connaitre).

Apprendre à apprendre.

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (en développant la confiance en soi, en coopérant et en régulant ses émotions).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Développer les autonomies. p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22

LIENS

AU SEIN DE LA MÊME DISCIPLINE

ECA18-M1-M2 Reproduire un son fort, un son faible à l'aide : - de sa voix ; - d'un instrument de musique ou d'un objet sonore.

ECA54-M3 Produire des sons forts, des sons faibles à l'aide : - de sa voix ; - d'un instrument de musique ou d'un objet sonore.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éveil aux langues

SF2 Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations).

En français

EP25-M3 Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines.

En éducation physique, bien-être et santé

EPS7 M1-M2 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper :
- soit librement ;
- soit dicté par l'adulte.

EPS28 -M3 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper.

MISE EN CONTEXTE

Le développement de l'imaginaire est indispensable dans la construction identitaire de l'enfant, ce qu'offre l'expression théâtrale. Le théâtre permet aussi d'aborder les formes d'expression soutenant l'expression orale. Il s'agit d'une discipline incontournable qui favorise l'apprentissage de la langue de scolarisation.

Pour chaque activité, **expliciter l'objectif poursuivi** : « jouer et faire parler des personnages imaginaires ».

1. AGIR ET RÉAGIR, LE JEU SPONTANÉ

LE THÉATRE D'IMITATION LIBRE



L'enfant imite des attitudes, des personnages de la vie courante et du vécu lors des activités de jeux symboliques (coin poupée, garage, magasin, construction...). Les espaces symboliques et l'espace déguisement, avec leurs matériels riches, permettent une association ludique où les enfants acteurs « rejouent » leurs colères, leurs peurs, leurs joies, leurs émerveillements.

Ces moments d'expression vécus seuls, à deux ou en petits groupes favorisent les dialogues et des mises en scène. Cette énergie du plaisir du jeu libre stimule la curiosité et l'action.

Point d'attention || L'implication langagière et corporelle des élèves, leur socialisation, les attitudes solidaires, la gestion de l'espace, etc. sont autant d'éléments à observer lors de ces moments d'expression.

L'ESPACE DÉCOUVERTE DU JEU DRAMATIQUE



Comme pour les autres domaines artistiques, un espace et des moments réguliers dédiés à l'expression verbale et corporelle facilitent la découverte du jeu dramatique et les particularités de ses techniques d'expression. L'élève s'exprime et en prend conscience, analyse son action de communication, se regarde jouer, partage les personnages, observe les effets de son jeu sur les autres élèves, en confrontant le réel et l'imaginaire.

La structuration des apprentissages sera facilitée par l'utilisation d'un matériel adapté (miroir, possibilité de s'enregistrer, malle de déguisements et d'accessoires…) **et de référentiels d'expérimentation d'activités** (utilisation d'un fichier de jeux qui peut être complété par des propositions d'enfants, des traces photos, des dessins commentés...).

2. S'ÉCHAUFFER, SE RELAXER, SE DÉTENDRE

- **Ritualiser des activités d'échauffement, de relaxation, de détente peut aider l'élève à canaliser son énergie et à adopter des postures encourageant la centration sur soi** : lors du rassemblement collectif, avant la lecture d'un album, avant une sortie ou après un moment d'excitation, un moment de colère, un moment de tristesse… Les activités décrites peuvent se présenter sous forme de fiches (nombres à adapter selon l'âge et l'autonomie des élèves) disponibles dans « l'espace théâtral » de la classe.

Exemples



- Les massages : se masser le visage, se tirer les oreilles, se frotter les mains, se tapoter le corps et les jambes…
- La relaxation : s'étirer comme un élastique puis relâcher, bâiller…
- La posture : se tenir debout avec les jambes légèrement écartées et le dos droit, s'asseoir avec le dos droit…
- La mobilisation corporelle : tourner la tête, dessiner dans l'espace avec le bout de son nez… Mobiliser les articulations : rouler les épaules, tourner la langue la bouche fermée, faire des grimaces…
- Le souffle : respirer calmement, inspirer et expirer en gonflant et dégonflant le ventre, imiter l'abeille « bzzz », le serpent « sssss », une voiture « brrrr » en tenant le son longtemps. Dire « chut » plusieurs fois, rire « ha ha ha », imiter une personne qui éteint une bougie…
- Les jeux vocaux : s'amuser avec des phrases prononcées de façons différentes : en exagérant l'articulation, en parlant plus bas, plus haut, comme une sorcière…

3. DÉCOUVRIR UN ESPACE SCÉNIQUE

INVESTIR ET DÉFINIR UN ESPACE

- Se déplacer librement, s'immobiliser puis repartir au signal donné (tambourin, claquement de mains…).
- Délimiter l'espace par des plots, une corde, placer un tapis réduisant l'espace de jeu (centre) et l'espace de non-jeu (contour).
- Ajouter un chemin, un espace de « repli », un éclairage, une possibilité de se cacher, tenir compte du point de vue des spectateurs, le faire les yeux bandés pour se créer une image mentale.

4. « JOUER » DES PERSONNAGES

- **Se transformer en animal**, en adoptant le cri et le mode de déplacement : se dandiner comme un pingouin, sauter pieds joints comme un moineau ou un kangourou, sauter sur un pied puis sur l'autre comme une corneille.
- **Imaginer des bonshommes de différentes matières** : en bois, en mousse, en fer… Imaginer leur comportement, leurs limites, les mettre au défi : imaginer des personnages aux caractères contrastés, imaginer une hiérarchie entre des personnages, en prendre conscience.
- **Proposer des jeux de cartes ou des contes pour improviser une situation à dramatiser**. Rejouer et affiner les productions éphémères grâce à des fiches progressives, thématiques, sous forme de devinettes.

Gestes professionnels ‖ Pour le temps de jeu, **jouer à ne plus s'adresser à l'enfant réel mais au personnage qu'il est devenu**. Impliquer le groupe dans cette transformation (avec ou sans artifices : déguisement, maquillage…).

En guise de trace de structuration, **construire une carte mentale collective à propos de l'improvisation théâtrale**.

Exemple

> Pour jouer un personnage : jouer avec mon corps, ma voix, mes gestes, mes déplacements dans l'espace…

- **Réaliser « un fichier d'activités à enrichir »** illustré par des photos, des dessins, des vidéos d'élèves de la classe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CAILLAT, G., GASPARD-HUIT, D. & MARION, C. (1994). *Du théâtre à l'école*. Hachette.
- DELLIS, G. & RIVER, J. (1992). *L'enfant et le théâtre*. Labor.
- DOR, Fr. (2022). *Voyage à travers le temps et la vie*. Le nouvel éducateur, N°257, 12 14.
- ELOY, E. (2014). *Un jardin d'enfance d'éducation nouvelle, dépasser le spontané par le construit*. Chronique sociale.
- GAUTIER, P. & RENOULT, N. & B. (1992). *L'enfant et le théâtre, techniques d'expressions au service de l'école*. Armand Colin.
- MARTIN, A. (2002). *L'oral en maternelle*. Nathan.
- PELLOWSKI, A. (1997). *Les ficelles du conteur*. Armand Colin.
- POPET, A. (2009). *Le rôle de l'imaginaire*. Éducation Enfantine, N°1106, pp. 12-19..
- Ekla, Centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse http://www.eklapourtous.be/ekla

Audition active et expression vocale

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir	Attendu
ECA49-M3	• Des noms d'instruments de musique.	• Reconnaitre et nommer les instruments de musique rencontrés dans le vécu de la classe.
	Contenus I Savoir-Faire	**Attendus**
	Connaitre	
ECA17-M1-M2	• S'initier aux sons produits par des instruments de musique et des objets sonores.	• S'approprier, en situation, les sons produits par les instruments de musique et des objets sonores, rencontrés dans le vécu de la classe.
	Pratiquer	
ECA19-M1-M2	• S'initier aux tempos donnés : - par une musique ; - par un instrument de musique (par exemple : le tambourin) ; - par une chanson.	• S'approprier, en situation, un tempo donné, un balancement (pulsation) : - en se déplaçant (marche ou course) ; - en utilisant son corps/un instrument de musique.
ECA57-M3	• S'initier à la pratique vocale en faisant des liens avec le langage.	• Participer à des jeux vocaux. • Participer à des chants dansés où l'enfant chante tout en réalisant les mouvements. • Pouvoir chanter cinq à sept chansons simples, adaptées aux voix des enfants de 5 à 6 ans. • Jouer avec les paroles : repérer les rimes, marquer les syllabes, exagérer les consonnes, chanter la mélodie sur une voyelle, repérer un phonème…

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix (conscience de soi et de l'autre : confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets).[1]

Apprendre à apprendre (catégoriser, ordonner et modéliser ; développer son environnement d'apprentissage-mobiliser un ensemble organisé de ressources et d'outils).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Développer les autonomies. p. 21
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

1 Prémices à l'approche orientante, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Le rythme musical étant étroitement lié à la structure linguistique, les enfants récitant fréquemment des comptines dès l'âge de trois ans ont une meilleure conscience phonémique à l'âge de cinq ans (Bryant et al. (1989) & MacLean et al. (1987) cités dans BOLDUC, J. & RONDEAU, J. *Rythmons les apprentissages*. Langage et pratiques, 2015, 56, pp.15-22.)

En éveil aux langues

S1 Il existe une grande diversité d'univers sonores (phonèmes, schémas rythmiques, accentuation, intonation…).

SF1 Reconnaitre des sons dans des langues familières ou non.

SF2 Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations).

En français

EP12-M1-M2 S'exprimer en utilisant des phrases de structures simples, à minima, sujet, verbe et complément.

EP14-M1-M2 Repérer des sons récurrents, entendus dans le vécu scolaire (par exemple : dans des chants, des comptines…) pour s'en imprégner et les reproduire.

EP16-M1-M2 Regarder :
- la personne qui s'exprime ;
- la personne à qui on s'adresse.

EP17-M1-M2 Attendre son tour pour prendre la parole.

MISE EN CONTEXTE

Un programme musical structuré intégrant la pratique régulière d'audition active et surtout de pratiques vocales assure l'apprentissage de compétences, savoirs, savoir-faire fondamentaux mettant en liens différents savoirs disciplinaires[2].

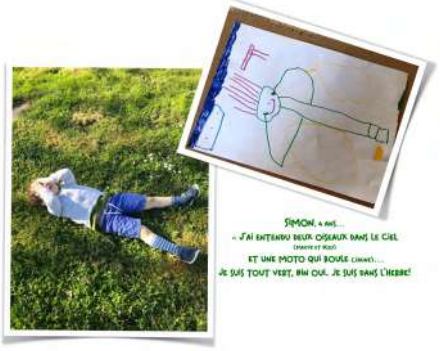
Avant chaque activité, **expliciter l'objectif de l'activité** : « Écouter attentivement et expliquer ce qu'on entend et ce qu'on ressent ».

2 Une étude de Lecoq & Suchaut, 2012 a démontré que les pratiques musicales quotidiennes des enseignants en classe ont amélioré les capacités d'attention, de concentration, d'anticipation, de repérage et favorisé l'assimilation des notions d'ordre, de rythme et de segmentation. Le programme musical décrit a révélé, à long terme, ses dimensions égalisatrices et compensatrices profitant aux élèves les plus fragilisés par rapport à une progression significative dans les domaines des mathématiques et de la lecture.

1. DÉVELOPPER UNE ÉCOUTE « NATURELLE »[3]

CHASSES AUX SONS, RITUELS D'ÉCOUTE DE L'ENVIRONNEMENT PROCHE

- **Amener les élèves à entendre :** « Qui fait ce bruit ? Qu'est-ce que c'est ? Que se passe-t-il ? ».
- **Identifier des sons et des bruits de notre environnement quotidien**, les localiser, prendre conscience des productions sonores de notre corps.
- **Porter une attention particulière aux phénomènes sonores durant les activités du quotidien de la classe** (sons des ballons qui frappent régulièrement le sol…) ou hors de la classe (sons des pas dans la neige ou sur un tapis de feuilles mortes…).
- **Déterminer la source de leurs variations** (travaux dans la rue, activité bruyante d'une autre classe, vent dans les arbres, oiseaux qui chantent…).

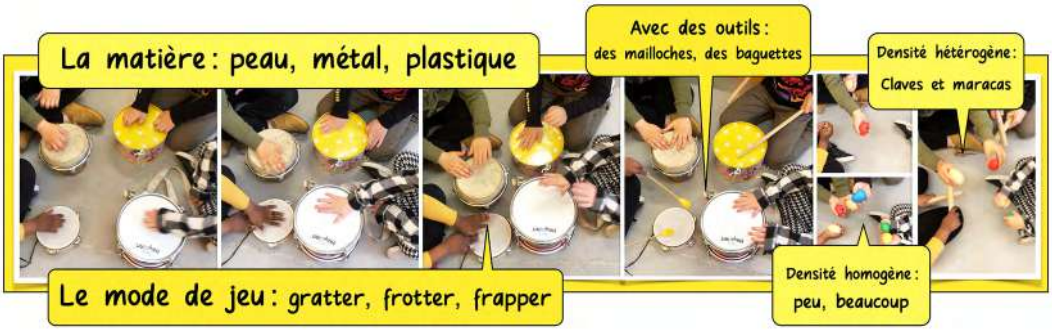


UTILISER LES CONCEPTS LIÉS AUX QUATRE PARAMÈTRES SONORES ET DE LA LOCALISATION DU SON

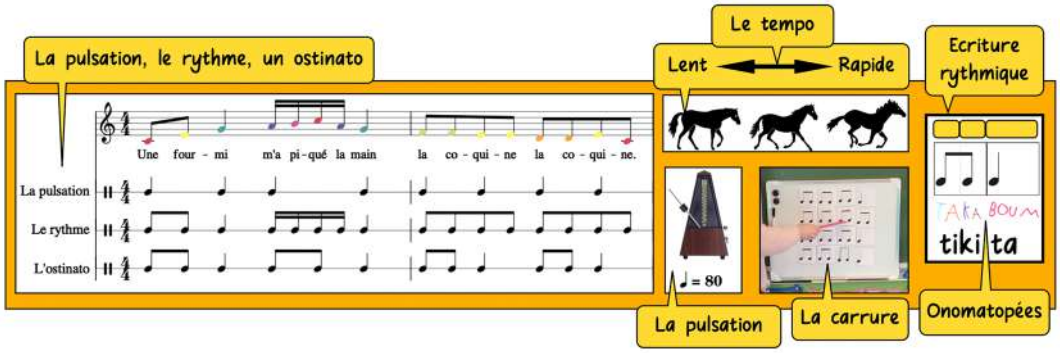
- **Amener les élèves à identifier, localiser, discriminer, analyser, comparer, imiter des sons en variant différents paramètres.**

Exemples

Variations du timbre : comparer les matières sonores (bois, métal, peau, cordes…), varier le mode de jeu, changer d'outils (un archet, les doigts, une mailloche…), associer des instruments, etc.



Variations de la durée : comparer un son long et un son plus court, varier le tempo (comparer les allures du cheval au pas, au trot, au galop), associer un geste à l'émission sonore, repérer et reproduire une pulsation, une formule rythmique…

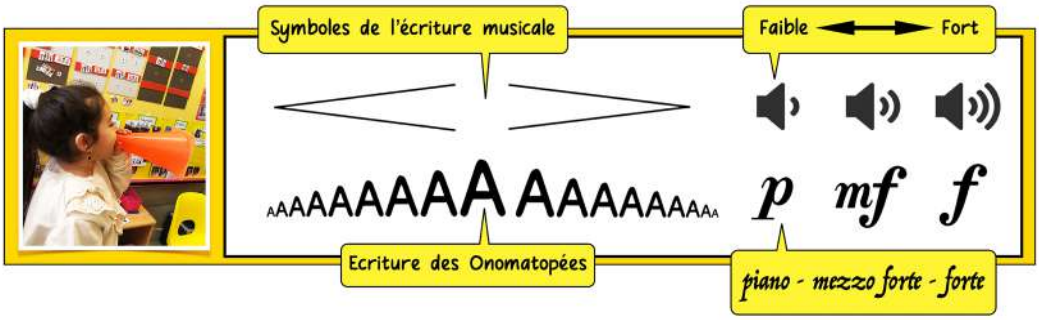


3 En référence à Pierre Schaeffer (1966) qui distingue 4 modalités d'écoute (Ecouter, Ouïr, Entendre, Comprendre).

Variations de la hauteur : monter et descendre la gamme ; comparer un son grave et un son plus aigu…



Variations de l'intensité du son : plus fort et plus faible, amplifier, étouffer un son (parler en mettant sa main devant la bouche, par exemple), varier la densité, s'éloigner et se rapprocher de la source sonore, un crescendo (augmenter de volume en suivant l'ouverture d'un parapluie…).



2. DÉVELOPPER UNE ÉCOUTE « CULTURELLE »

- **Amener les élèves à comprendre un message, une signification, une émotion, une valeur esthétique…**

MANIPULER, ANALYSER, COMPARER, CLASSER, ORGANISER, FABRIQUER DES OBJETS SONORES

- **Collecter, fabriquer des objets sonores et des instruments pour réaliser des « boites à sons ».**

Exemples

· La boite des sons du papier, la boite des sons des cuillères, la boite des objets qui imitent les intempéries…



ÉCOUTER, APPRÉCIER ET ANALYSER QUOTIDIENNEMENT DES MUSIQUES VARIÉES (AUDIO OU VIDÉO)

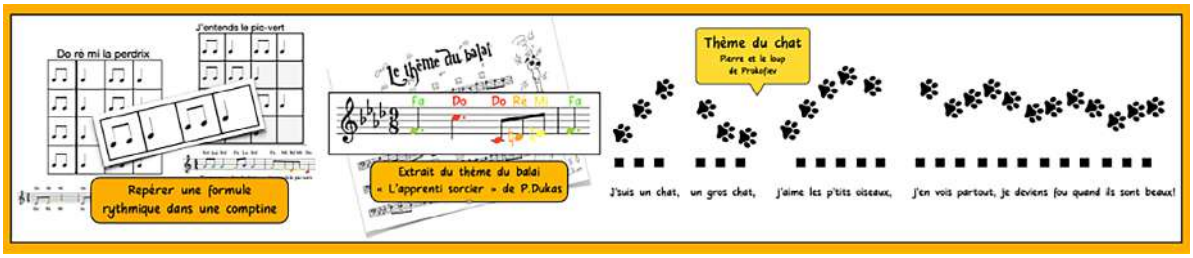
Exemples de productions sonores pouvant être exploitées en classe

· Contes musicaux
· Chansons pour enfants
· Musiques du monde
· Chansons françaises
· Ensembles instrumentaux divers
· Musiques actuelles et anciennes
· Paysages sonores
· Rituels chantés
· …

- **Percevoir les émotions** suscitées par l'écoute musicale, **en réagissant corporellement puis verbalement**, en enrichissant la palette des comparaisons subjectives (c'est triste, c'est joyeux, ça fait peur…).
- **Comparer deux extraits musicaux très contrastés** : lent/rapide ; mélodie jouée par un autre instrument ou une autre voix (piano/carillon ; homme/femme…).
- **Repérer et reconnaitre** quelques timbres instrumentaux et vocaux familiers et les nommer.

DÈS LA M3

- **Repérer et reproduire,** une formule rythmique simple (durée), un court motif mélodique déjà entendu dans un autre contexte (chansons, audition active d'une œuvre…) et y ajouter des paroles.



- **Écouter, analyser et comparer** des œuvres sélectionnées pour permettre des associations de style, d'époque, de famille d'instruments.

Exemples
- Des musiques de Mozart
- Des musiques du Maghreb
- Des opéras
- Des musiques de violon(s)
- Du rap…

- **Nommer** le compositeur, l'auteur, l'interprète, le pays ou la région du monde et **illustrer** ces découvertes par des ouvrages culturels ou des documents médiatiques adaptés aux élèves.
- **Coder et décoder des éléments musicaux simples** (sous forme de dessins, de graphismes…) par une écriture musicale « approchée ».
- **Réaliser un musicogramme** d'une œuvre ou d'une chanson, contextualiser cette production par des illustrations, des ambiances visuelles. (Tableau des ressources, ECA-LIEN1).



ÉCOUTER, COLLECTER DES EXTRAITS ENREGISTRÉS

Exemples
- Sons de la classe
- Voix des enfants
- Parcours sonores
- …

- **Élaborer des jeux musicaux sur base de ces découvertes en sollicitant d'autres approches sensorielles** (synchronisation de mouvements, création d'un code visuel avec les enfants…).

Point d'attention || Aménager un « centre d'écoute » : espace aménagé dans la classe (multi-casques, espace partiellement insonorisé, matériel d'enregistrement, mur sonore) avec sélection de supports auditifs et de manipulation sonore : livres de comptines, contes et jeux musicaux, chansonniers, tabliers de comptines, comptines dans d'autres langues, boites à sons, valisettes d'instruments, etc.

DÉVELOPPER UNE EXPRESSION VOCALE

L'apprentissage de chants et de jeux vocaux est le pilier incontournable de l'éducation musicale à l'école maternelle. Une pratique régulière des activités chantées favorise un « terreau musical fertile » indispensable à de nouveaux apprentissages fondamentaux.

Ces activités d'écoutes, d'expressions, d'apprentissages et de créations guident les élèves vers le développement de savoir-faire et de compétences en éducation artistique.

JOUER AVEC SA VOIX

Adopter une posture adaptée à une production vocale libre : assis ou debout, en position stable et détendue puis petit à petit avec un ancrage des pieds au sol, pouvoir évoluer dans l'espace pour mettre tout le corps « en jeu » de réception et de production sonores.



JEUX D'ÉCHAUFFEMENT

M1-M2 Développer de la conscience corporelle : nommer les parties du corps, du visage, les toucher sur base des paroles d'une comptine, d'onomatopées, sur les mouvements sonores.

M3 Notion de détente corporelle (s'étirer comme un chat, bailler, etc.) puis vocale et buccale (visage grimaçant et mobile, mouvement de la langue, des lèvres, des mâchoires) ; nommer les parties du corps sollicitées (idéalement s'observer dans un miroir). Contrôle de la respiration de plus en plus affirmé (souffle, respiration abdominale, utilisation du diaphragme).

- **Explorer la tessiture** assez réduite de la voix des petits (sans « forcer ») puis, selon leur croissance, explorer une tessiture plus large, jouer sur des intervalles de hauteur plus précis.

- **Explorer les variations de timbre, d'intensité, de hauteur et de durée de sa voix** : par imitation des propositions de l'élèves ou des enfants et des évocations imagées, des contrastes d'intensité très marqués, le potentiel des résonateurs, imitation de séquences sonores dans leur dimension rythmique.

INVENTER / REPRODUIRE DES ONOMATOPÉES

M1-M2 Jeux d'exploration vocale : improvisations nourries par les propositions de l'enseignant(e) puis des enfants (jeu de questions/réponses, mime sonorisé, exagération d'émotions, voix des marionnettes…).

M3 Enrichir les propositions de documents sonores et visuels (voix de dessins animés, grommelot de clowns…).

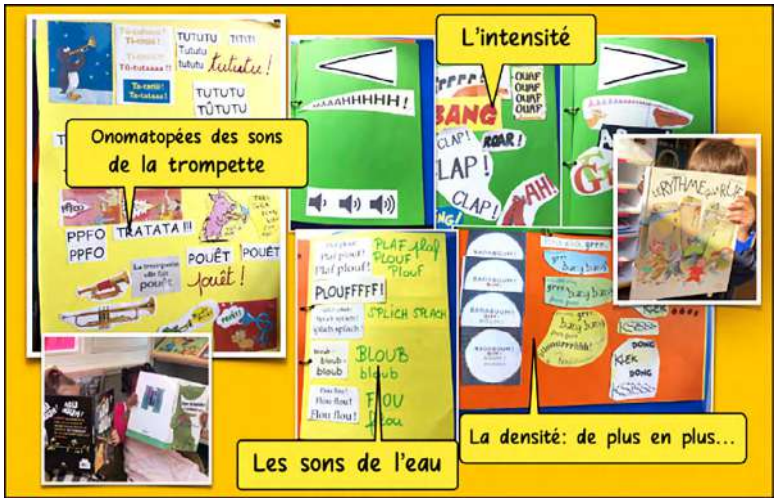
Improviser une suite d'onomatopées sur des fragments mélodiques ou rythmiques de comptines et de chansons (comme les improvisations jazz en scat[4]) ; **utiliser ces formules sonores** pour imager une orchestration (boum, taka, tikitikiti…).

- **Déchiffrer les phonèmes écrits** dans des albums, des BD, des chansons, des poèmes, des affiches et observer l'écriture des paramètres sonores.
- **Créer un dictionnaire** des onomatopées dessinées.

4 Le **scat** est une forme de jazz vocal à base d'improvisation musicale, de simples syllabes, d'onomatopées rythmiques, ou d'imitations vocales d'instruments de musique, dénuées de sens, de style « Diga Diga Doo… » en guise de paroles. *Source Wikipedia*.

Exemples

- Par source sonore : la trompette.
- Par expression d'émotions : la peur…
- Par phonème voyelle : « i-a » dans tic-tac, pif-paf, zim-zam ; « ou » dans boum, plouf, ploum, zoum…
- Par consonne : « t » dans tic, toc, tchac…



- **Bruiter un récit ou la lecture d'un album** en exagérant la prononciation des onomatopées.

Exemple

Varier les paramètres selon la graphie « Oh ! Ah ! Wouah ! » lors de la lecture de l'album de TULLET, H. (2017). *Oh ! Un livre qui fait des sons*. Bayard jeunesse.

INTERPRÉTER, CRÉER UN RÉPERTOIRE VARIÉ DE CHANTS, DE COMPTINES, DE RONDES, DE JEUX CHANTÉS, DE JEUX DANSÉS

Gestes professionnels ‖ Un répertoire de +/- 15 chants et comptines est à exploiter chaque année : chansons et comptines traditionnelles, créées à l'école, **chansons travaillant des difficultés langagières,** chansons dans d'autres langues…

DÈS LA CLASSE D'ACCUEIL

Apprentissage le plus souvent **par imprégnation**.
Chanter à cappella puis s'accompagner d'un instrument harmonique (ukulélé, guitare, carillon en accords…).



- **Proposer un répertoire de comptines**, prolongement des berceuses permettant de marquer collectivement la pulsation.

Des comptines, rondes et chansons sous forme de rengaine et de ritournelle (*Pirouette cacahuète*) avec une structure rythmique simple et stable autour de quelques notes (à jouer avec un instrument mélodique, un carillon…).



- **Interpréter** des rondes simples et des rondes à s'accroupir (*Un petit canard au bord de l'eau*), des jeux de scie à deux (*Alice pain d'épice*), des jeux en groupe (*Quand trois poules vont aux champs*), des rondes brisées simples, des jeux dansés et mimés (*Savez-vous planter les choux ?*).

EN M3

Apprentissage **par imprégnation et imitation** (répétition par phrase ou enchainements difficiles, par phonomimie intuitive).

Participation progressive des élèves à l'accompagnement (petites percussions par exemple).

- **Repérer et mémoriser des contrastes et des moments clés** des chants et des rondes.
- **Reconnaitre les mélodies de chansons** jouées sur un instrument mélodique.
- **Interpréter un chant, une comptine, une ronde, un jeu chanté de façon expressive et contrastée** (individuellement et/ou collectivement).
- **Varier les formes chantées et les rondes** : chansons à structure répétitive, chansons énumératives et à récapitulation, chansons narratives avec ou sans refrain… Proposer une progression de rondes aux multiples configurations (à avancer, à reculer, tourner le dos, à choix…).



- **Inventer des chants ou des productions vocales** en utilisant des traces d'écriture musicale et textuelle (séparation des syllabes/fusion ; pointage du texte en ciblant le « noyau » des syllabes sonores…).



- **Réaliser un chansonnier** collectif en grand format (texte des chants, plan rythmique, partition colorée, musicogramme, QR code…).
- **Exploiter un thème, une anecdote de la classe et l'illustrer en comptine.** S'inspirer de la diversité des albums de comptines d'artistes.



- Créer une gestuelle selon des contraintes musicales de plus en plus élaborées. **Illustrer des chansons par un théâtre d'objets « rythmés », des déguisements, des accessoires, des marionnettes, quelques bruitages**. Associer les gestuelles aux objets originaux (ex : enfiler un pantalon).



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BACHELARD, A., COULON, D. & LOISY, J. P. (2010). *Musique au quotidien*. SCÉRÉN-CRDP de Bourgogne.
- CHEVALIER, A.M. (1989). *L'expression musicale*. Armand Colin.
- CHEVANDIER, R. & SCHNEIDER, L. (2019). *Vers la musique*. Accès éditions.
- GAUSSIN, F. (2009). *Jouer avec le rythme d'un chant*. Hachette.
- GAUSSIN, F. (2009). *Chanter ensemble*. Hachette.
- GAUSSIN, F. (2010). *Premiers gestes musicaux*. Hachette.
- GAUSSIN, F. (2010). *Créer avec des sons*. Hachette.
- GROSLÉZIAT, CH. & MÜH, R. (2005). *Écouter autrement, premiers repères sonores à l'école maternelle*. Nathan.
- MALENFANT, M. (2013). *Vivement la musique*. Chenelière éducation.
- MESPLÉ, R. (2009). *Une année au concert : Les aventures de Léa et Tom au cycle 1*. SCÉRÉN-CRDP de Loire.
- TREMOUROUX-KOLP, O. (1997). *Le chemin des comptine*s. Labor.

Pratiquer l'expression musicale accompagnée d'instruments

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	Pratiquer	
ECA19-M1-M2	• S'initier aux tempos donnés : - par une musique ; - par un instrument de musique (par exemple : le tambourin) ; - par une chanson.	• S'approprier, en situation, un tempo donné, un balancement (pulsation) : - en se déplaçant (marche ou course) ; - en utilisant son corps/un instrument de musique.
ECA20-M1-M2	• S'initier à la pratique adéquate des instruments de musique disponibles en classe.	• S'approprier l'utilisation adéquate d'un instrument de musique en : - frappant (par exemple : percussions avec le corps, des instruments de la classe, des objets divers) ; - soufflant (par exemple : le sifflet) ; - frottant (par exemple : le tambourin, le güiro) ; - secouant (par exemple : les maracas).
ECA54-M3	• Produire des sons d'intensités différentes.	• Produire des sons forts, des sons faibles à l'aide : - de sa voix ; - d'un instrument de musique ou d'un objet sonore.
ECA56-M3	• Utiliser adéquatement des instruments de musique disponibles en classe.	• Utiliser adéquatement un instrument de musique en : - frappant (par exemple : percussions avec le corps, des instruments de la classe, des objets divers) ; - soufflant (par exemple : le sifflet) ; - frottant (par exemple : le tambourin, le güiro) ; - secouant (par exemple : les maracas).
	Contenu I Compétence	**Attendus**
ECA59-M3	• Prendre une part active : - à un chant collectif ; - à une orchestration ; - à une chorégraphie.	- S'engager dans une réalisation sonore ou musicale collective en chantant/en dansant/ en utilisant un instrument de musique.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (apprendre à se connaitre).

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix en prenant conscience du collectif grâce à l'appartenance commune.

Apprendre à apprendre (catégoriser, ordonner et modéliser ; développer son environnement personnel d'apprentissage (mobiliser des ressources)).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Développer les autonomies. || p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Pratiquer et coconstruire avec les élèves des activités d'expression musicale répond à de multiples exigences éducatives.

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

EPC35-M3 Agir ensemble en s'entraidant et en se coordonnant pour réaliser une activité de groupe.

En éveil aux langues

SF3 Repérer des ressemblances et des différences entre des langues familières ou non, à l'écoute, en utilisant un éventail de critères : les sons, le rythme, l'intonation.

En français

EP14-M1-M2 Repérer des sons récurrents entendus dans le vécu scolaire pour s'en imprégner et les reproduire.

EP31-M3 Décrire le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté.

EP35-M3 Énoncer une information implicite construite à partir de deux informations repérées dans le message oral formulé par un tiers.

MISE EN CONTEXTE

Après avoir proposé des activités récurrentes permettant de développer une audition active et le chant, **arrive le moment d'imaginer, de créer, de susciter l'envie de s'engager dans un projet sonore** à l'aide d'instruments de musique et d'essais-erreurs pour encourager la **démarche de recherche et de tâtonnement** (utile à tout apprentissage).

PHASE N° 1
DONNER DU SENS À L'UTILISATION DES INSTRUMENTS DE MUSIQUE

- **Proposer aux élèves de choisir un support à exploiter** : un album jeunesse, un chant, un extrait musical, une œuvre d'art…

Support	Quelques éléments pour faciliter la sélection
Album	- Personnages typés (ex : une grande fille, un gentil brigand…) - Parcours et déplacements (« Roule la galette ») - Présence d'onomatopées - Présence d'objets et/ou d'actions sonores (klaxon, enfants qui crient dans une cour de récréation…)
Chant / Comptines	- Forme simple (ex. couplets /refrain, ritournelle, formulette, chanson à accumulation, à répétition) - Chronologie d'évènements facilement identifiable (« *La petite Charlotte* » d'H. Dès)
Extrait musical	- Tempo régulier - Reprise - Orchestration simple
Œuvres d'art	- Un tableau (scène familière) - Une statue (« *Le semeur* » de C.Meunier**)**

- En fonction du support choisi, inviter les élèves à **identifier les personnages, les lieux, les moments**… qui pourraient être sonorisés.
- Inviter les élèves à proposer des associations : **associer les éléments du support sélectionné à un instrument**.

Exemple
Un animal rampant par un frottement sur un tambour.

PHASE N° 2
FAIRE TESTER, MANIPULER, DÉCOUVRIR DES BRUITS ET DES SONS PRODUITS PAR DES RESSOURCES DIVERSES

EN PETITS GROUPES

- **Proposer aux élèves d'identifier des ressources sonores** : « Quels objets nous permettent de produire du son ? Quelle partie du corps pourrions-nous utiliser ? ».

Exemples
Boites à sons, instruments de musique, utilisation de la voix et du corps (cris, claquements de langue, tapotements…).

- **S'enregistrer et s'écouter** pour identifier la pertinence de l'utilisation de la ressource d'abord en petits groupes puis avec toute la classe.



Gestes professionnels || Manipuler des objets et des instruments permet **d'exécuter des gestes de motricité fine**, en situation vécue et **d'interpréter des stimuli sensoriels** (vue, ouïe, toucher) nécessaires à tout apprentissage.

PHASE N° 3
APPRENDRE À UTILISER DES INSTRUMENTS DE MUSIQUE ENSEMBLE

Gestes professionnels || **Guider les élèves** grâce à un système de **codage** (dessin, symbole, photographie, couleur, taille, etc.) leur permet **d'harmoniser les sons produits** lors de l'utilisation d'instruments de musique.

Le codage permet à l'enseignant(e) et aux élèves **d'expliciter et de traiter l'information reçue et perçue** pour **transférer et préparer de futurs apprentissages de la lecture, de l'écriture** : lecture de gauche à droite, pointage des éléments traités, écriture et lecture des onomatopées (paramètres sonores des phonèmes), séparation des syllabes du chant correspondant au rythme, phrases musicales correspondant à une unité de sens (pour comprendre et produire un message, il faut respecter une organisation), phrases rythmiques correspondant à la prosodie, à la mélodie de la langue…

- **Utiliser des codes, les comprendre pour produire et reproduire une réalisation sonore.**
- **Faire découvrir des codes.**
  - **Un objet sonore, un instrument** exploité dans le cadre d'une exploration ou sonorisation.



- **Un geste instrumental et/ou les outils** : « Comment jouer sur l'instrument ? ».



- **Un son** : symbole imitant le mouvement sonore (onomatopées, lignes courbes, points, forme ovale…).



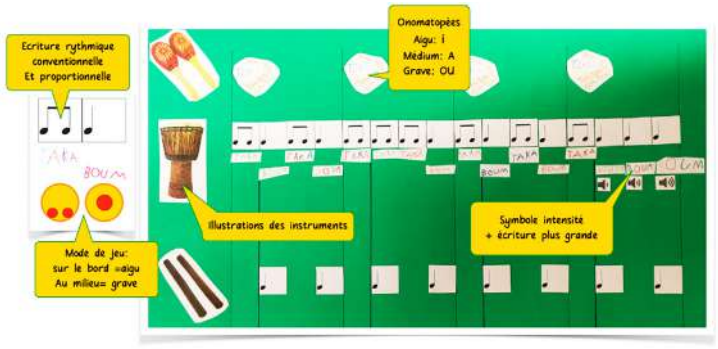
- **Un « discours » sonore** : la « traduction » de ce que l'on entend ou doit produire en référence aux paramètres sonores.

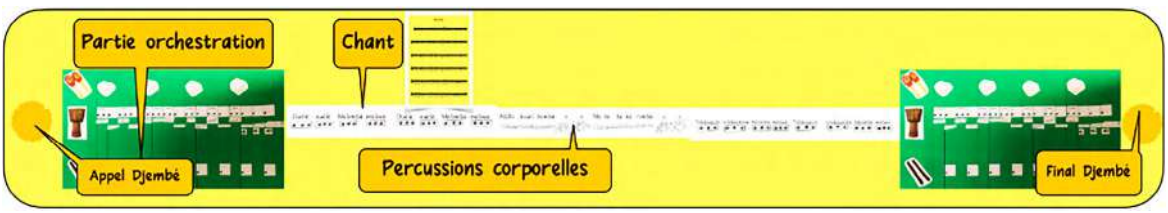
Les paramètres sonores peuvent se traduire par :

- la grosseur du trait, la densité, pour l'intensité de la séquence traduite ;
- une série de carrés correspondant à la pulsation, aux battements réguliers pour la durée. Dans chaque carré, un symbole rythmique.

Exemple

2 croches, une noire[1], correspondant au nombre de syllabes par pulsation : taka (2 croches), boum (une noire).





1 proportionnel au fractionnement de la pulsation

Cette représentation permet de visualiser le découpage du discours sonore, l'organisation d'une phrase musicale : la durée de la note produite par l'instrument, l'espace vide pour un moment de silence. Ces formules rythmiques correspondent au rythme du langage. Cette initiation est précieuse pour comprendre et reproduire des phrases parlées (savoir-écouter, savoir-parler, savoir-lire).

- La hauteur peut être représentée par un symbole : courbe, point vers le haut, vers le bas, couleurs liées à la hauteur sur l'instrument présenté, etc. (cf. dans la langue écrite : accent grave et accent aigu…).
- Le timbre et la densité des voix ou des instruments : y a-t-il plusieurs instruments/voix joués et/ou entendus, lesquels, à quels moments ? Symboles d'accords, illustration de l'instrument et la spécificité des notes jouées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUTHELAIN, G. (2003). *À l'école, on fait musique*. Éditions Van de Velde.
- BACHELARD, A., BUONCRISTIANI, L., DIRAND, E., JOBARD, M. & PENNECOT, I. (2004). La sonorisation d'album : Programme national d'innovation. Réseau Canopé. https://prim14.discip.ac-caen.fr/sites/prim14.discip.accaen.fr/IMG/pdf/sonorisation_d_album.pdf
- BEN HAMMOU, A., CLÉMENT, G. & FRAPAT, M.(1996). *L'oreille en colimaçon*. Armand Colin Bourrelier.
- ELOY, E. (2014). *Un jardin d'enfance d'éducation nouvelle, dépasser le spontané par le construit*. Chronique Sociale.
- GAUSSIN, F. (2010). *Créer avec des sons*. Hachette.
- GROSLÉZIAT, Ch. & MÜH, R. (2005). *Écouter autrement, premiers repères sonores à l'école maternelle*. Scerem Nathan.
- La main à la pâte. (2012). *L'ouïe et le son en PS-MS*. La classe maternelle, 209. https://fondation-lamap.org/
- REBOUL, S. (2017). *Des objets sonores à l'éducation musicale*. In Apprendre à comprendre dès l'école maternelle, pp. 89-100. Chronique Sociale.

ÉVEIL AUX LANGUES

Clé de lecture 199
Repères méthodologiques disciplinaires 201
Séquences d'apprentissage 207
- Éveiller la curiosité et la rencontre 207
- Percevoir les réalités sonores 214
- Reconnaitre auditivement ou graphiquement les types de communication 220

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6 et 7

ENJEUX	OBJECTIFS	DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES (identiques de M1 à P2) DÉCLINÉS SELON 3 AXES	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Développer des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle. **Contribuer à une meilleure intégration de chaque élève au sein du groupe-classe.** **Développer la prise de conscience phonologique et la sensibilité auditive** chez les élèves. **Renforcer l'intérêt pour les langues en développant des savoirs et des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.**	Donner aux élèves la possibilité de développer, d'une part, des représentations et attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle et, d'autre part, des aptitudes d'ordre linguistique et communicatif. ⚠ **VIA UNE APPROCHE TRANSVERSALE À TRAVERS LES DIFFÉRENTES DISCIPLINES DÉJÀ EXISTANTES !**	**Axe 1.** **Conscience phonologique** **Axe 2.** **Société multilingue et multiculturelle** **Axe 3.** **Langue comme outil de communication**	**Certains savoirs, savoir-faire et compétences considérés comme utiles (installés en M1/M2) deviennent progressivement importants.**	**Des contenus à articuler et à travailler de manière à :** • Favoriser un enseignement spiralaire dans une logique transversale. • Garantir une continuité avec le futur cours de langue moderne. • Installer une démarche basée sur l'observation (par l'ouïe, le regard), la comparaison et la synthèse. • Favoriser une démarche didactique suscitant la curiosité des élèves (les inciter à se comporter comme des « détectives linguistes »). • Prendre appui sur les connaissances langagières existantes des élèves et les entraîner à puiser dans leurs « déjà là » au travers des situations didactiques insérées dans le quotidien scolaire • Tirer parti de la force de la comparaison et de l'analyse, notamment entre la langue de scolarisation, les langues apprises à l'école et les ressources langagières extrascolaires des élèves. • Mettre en œuvre des activités impliquant à la fois une variété de langues de différents statuts (langue(s) de l'école, du voisin, européennes, des migrants, régionales…).
PP. 651-652	P. 653	PP. 667-669	PP. 666-669	PP. 651-666

FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

La découverte d'autres réalités linguistiques et culturelles, **la familiarisation à des sons caractéristiques d'autres langues**, en élaborant des situations de communication avec l'environnement proche et familier, **encouragent une ouverture sur le monde et sa diversité culturelle. Par là, l'éveil aux langues participe** au développement des valeurs d'ouverture, de respect, de neutralité et de démocratie.

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES EN ÉVEIL AUX LANGUES

On entend par éveil aux langues la **découverte active** de la **diversité des langues** au moyen d'activités qui mettent les élèves en contact avec des **matériaux stimulant l'oral et l'écrit** dans différentes langues : albums, chansons, comptines, jeux, situations de vie quotidienne, rencontres, etc.

Concrètement, il s'agit de **réfléchir sur les langues, leurs similitudes, leurs différences** en mettant en évidence différents éléments.

- Le développement d'**attitudes positives à l'égard de la diversité linguistique** (curiosité, accueil de la diversité).
- La **découverte d'éléments linguistiques** (lexique et structure) **et culturels** adaptés aux élèves.
- L'**ouverture aux sonorités des langues** et la mise en œuvre de pratiques soutenant l'apprentissage par la mobilisation de stratégies (écoute, perception des sons et des intonations, reproduction de sonorités en apprenant à contrôler ses organes phonatoires, remobilisation et réutilisation d'éléments déjà connus).
- L'émergence d'une **conscience des langues** (observer les langues, percevoir leurs régularités, leurs ressemblances et leurs différences).

ÉVEIL AUX LANGUES : CHOIX DIDACTIQUES

L'éveil aux langues n'est en aucun cas un apprentissage des langues ni une nouvelle forme d'apprentissage précoce d'une langue. Les activités d'éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues et de communication.

Les activités contribuent au développement des compétences orales, que ce soit au niveau de l'**articulation** (prononciation des sons), de la **prosodie** (intonation, rythme, accentuation) ou de l'orthopédie (prononciation correcte des sons d'une langue). Progressivement, les capacités **d'écoute** et d'**attention** sont également développées.

Trois ressources sont proposées.

Une fiche d'**activités récurrentes** pour éveiller la curiosité et la rencontre d'autres langues et d'autres cultures.

Deux fiches d'**activités en continuité** :

- pour **percevoir des réalités sonores** grâce à des jeux sonores, l'origine de mots similaires, la ritualisation de chants, la reproduction de mots entendus, la perception et la reproduction d'éléments sonores ;
- pour **observer et comparer des mots de langues différentes**, identifier d'autres modes de communication, comparer et utiliser des mots entendus dans le cadre d'histoires, comparer et analyser des pictogrammes.

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER L'ÉVEIL AUX LANGUES À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

L'écoute et la découverte d'éléments linguistiques (lexique et structure) dans une langue étrangère favorisent la mise en regard des sonorités de cette langue avec le français. Partager des **chants et des comptines au quotidien** offre des moments de plaisir collectif qui permettent la découverte d'un vocabulaire, de jeux de mots et de sons ainsi que la mise en mémoire de structures langagières variées. La mise en œuvre d'activités ludiques et réflexives, privilégiant l'écoute et la reproduction de modèles, peut être bénéfique à plus d'un titre :

- l'incitation à porter une attention particulière aux sonorités d'une autre langue qui n'est pas habituellement développée chez l'élève, favorise une **écoute attentive** par laquelle il apprend à distinguer les différents phonèmes de la langue ;
- l'**éducation de l'oreille** est renforcée par l'écoute d'une multiplicité de sonorités issues de différentes langues et de différents paysages sonores, la perception des sons est affinée, l'oreille est exercée à des sons non familiers ;
- les **capacités articulatoires** des jeunes enfants (qui ne sont pas encore réduites par le filtre sonore de la langue maternelle) s'exercent via les répétitions de la prosodie (intonation, rythme, accentuation) et de sons ;
- prononcer des mots ou expressions avec un air joyeux, étonné ou en prenant un air fâché permet d'entraîner les élèves à utiliser des indices sonores pour déduire le sens du message et à travailler l'**intonation** ;
- dans certaines langues étrangères, les syllabes peuvent avoir des durées différentes (contrairement au français). Certains sons peuvent être adoucis, raccourcis ou assourdis, ce qui permet de travailler **l'accentuation** ;
- à travers ses **répétitions**, l'élève apprend à reproduire le rythme de la langue.

2. QUELLES BALISES POUR ENSEIGNER L'ÉVEIL AUX LANGUES EN MATERNELLE ?

Le référentiel privilégie une démarche didactique en trois étapes.

- **La mise en situation :** ouverture d'un espace plurilingue en classe proposant des activités ludiques et conviviales qui entendent susciter la curiosité et l'intérêt. Il s'agit ici de donner du sens à l'activité en l'insérant dans la vie quotidienne de la classe, en s'appuyant sur les déjà-là et en faisant émerger un questionnement, une recherche, un défi à résoudre.
- **La situation recherche :** vers l'appropriation de stratégies d'observation, de comparaison, d'émissions et de partages d'informations afin de trouver des solutions provisoires aux interrogations des élèves.
- **La synthèse :** consolidation des apprentissages (stratégies de recherche et de compréhension mises en place) et prise de conscience des savoirs acquis ou à acquérir.

Proposer des activités qui permettent de faire émerger **un questionnement, une recherche, un défi à résoudre**. Commencer par s'appuyer sur l'hétérogénéité de la classe quand elle est présente. La démarche consiste à exposer régulièrement les élèves à des temps courts et variés durant lesquels l'enseignant(e) les met au contact des langues.

Les élèves vont se comporter comme des **chercheurs, des explorateurs**. Ils/elles doivent mettre en place **des stratégies d'observation**, de **comparaison**, d'émissions et de partages d'informations afin de trouver des solutions provisoires à leurs interrogations.

Au terme de l'activité, amener les élèves à s'interroger sur ce qu'ils/elles ont découvert et appris : quelle **stratégie de recherche et de compréhension** a été mise en place, quel(s) **savoir(s)** sur les langues ont-ils appris, etc.

DES MOMENTS PROPICES

Il est préférable d'intégrer l'éveil aux langues dans le quotidien des élèves lors de moments courts et variés : en chantant, dansant, cherchant, comparant, etc. La démarche consiste à exposer **régulièrement** les élèves à **des temps courts** et variés durant lesquels l'enseignant(e) les met au contact des langues.

L'accueil du matin, comme le temps de regroupement traditionnellement consacré aux activités ritualisées, peut constituer un moment privilégié pour exposer les élèves à une autre langue que le français. Ces situations offrent un cadre d'apprentissage dans lequel l'élève peut s'engager sans risque avec la confiance et l'assurance procurées par ses habitudes. L'enseignant(e) peut donc **intégrer des activités d'éveil aux langues lors de différentes activités de la vie quotidienne de la classe** (accueil, travail sur les émotions, appel, comptage des élèves, anniversaires, météo…).

Des activités récréatives peuvent être adaptées à l'éveil aux langues : la marelle (les chiffres), des jeux de rondes (tête, épaules et genoux pieds…), jeux de cerceaux (couleurs…).

DES SUPPORTS

CHANTS ET COMPTINES

Introduire des comptines et chants en français et dans d'autres langues qui sont écoutés à plusieurs reprises, joués, rythmés, mimés, accompagnés de gestes.

ALBUMS DE JEUNESSE ET CONTES

On peut, par exemple, raconter l'histoire d'abord en français, puis dans un second temps, écouter la même histoire dans une autre langue. Privilégier la lecture par un(e) native speaker (enregistrement audio ou vidéo, collègues, élèves de primaire, parents…).

DES OUTILS

LA MASCOTTE VOYAGEUSE (voir p.221)

Les bénéfices de l'utilisation d'une mascotte dans les apprentissages sont multiples. La mascotte suscite **l'envie de communiquer**, elle stimule les élèves **et génère un intérêt** immédiat. Elle permet **de stimuler et soutenir les activités langagières**.

La mascotte de la classe peut décider de **voyager et de ramener des souvenirs** de ses déplacements, envoyer des cartes postales ou des mails, présenter aux élèves des habitants d'autres pays, faire découvrir d'autres habitudes, langues et cultures.

Elle peut aussi voyager d'un foyer à l'autre.

LA BOÎTE À HISTOIRES (voir p.210)

Le recours aux « boîtes à histoires » permet de raconter en plusieurs langues des histoires animées en s'appuyant sur des objets qui symbolisent les personnages et les éléments clés.

LE KAMISHIBAÏ (THÉÂTRE À BASE DE PAPIER DÉCOUPÉ)

Le kamishibaï permet aux langues de la classe, de la communauté et, plus largement, du monde, de cohabiter avec le français. Le récit se compose alors de mots, de phrases, d'expressions ou d'onomatopées dans une ou plusieurs langues.

LES TRACES

Qu'elles soient **sonores et/ou visuelles**, elles constituent une référence pour l'élève, un appui mais également une source de plaisir et de partage.

Le **numérique** permet de constituer une banque de données de traces sonores pour que les élèves puissent réécouter les comptines, les chants, les récits enregistrés par l'enseignant(e).

Les traces écrites peuvent prendre la forme de carnet de bord, de portfolio que l'élève pourra consulter, décrire, commenter.

Au fur et à mesure des activités et des rencontres avec des intervenants, un coin spécifique pourra également être construit avec les élèves.

DES INTERVENANT(E)S

LES ÉLÈVES

Les élèves peuvent provenir d'horizons divers et nombreux et éventuellement parler une ou plusieurs autres langues à la maison. Ces compétences liées à l'histoire personnelle des élèves constituent une richesse à la fois culturelle et linguistique, constituant un terreau fertile sur lequel l'enseignant(e) peut s'appuyer.

Outre l'intérêt lié aux contenus, partir du répertoire langagier de la classe permet également de valoriser les langues de chacun.

LES ENSEIGNANT(E)S

Il est important de répéter qu'il n'est pas attendu de l'enseignant(e) qu'il/elle enseigne une langue étrangère. En ce sens, l'enseignant(e) n'a bien entendu pas à connaitre toutes les langues parlées par ses élèves ou abordées en classe. Le recours aux outils numériques (notamment des dictionnaires) est susceptible de soutenir les enseignant(e)s dans la mise en œuvre de l'éveil aux langues. Toutefois, c'est principalement par une posture d'accompagnateur(trice) dans la démarche de recherche et de comparaison que l'enseignant(e) aiguillera l'élève dans la mise en place de ses stratégies et dans ses découvertes.

LES PARENTS

La collaboration ponctuelle avec des parents peut enrichir les connaissances des élèves au sujet de certaines langues et cultures par le biais de lectures, traductions, descriptions d'habitudes spécifiques…

De telles expériences peuvent positivement renforcer le lien école-familles. Les parents participent aux séances d'apprentissage et sont considérés comme des experts dans la langue abordée.

LES INTERVENANT(E)S EXTÉRIEUR(E)S

En fonction des activités, le **recours à des locuteurs/trices natifs(ves)** dans une langue spécifique peut enrichir la démarche. Qu'ils soient médiateurs/trices culturel(les)s ou personnes ressources, ils amèneront de l'authenticité aux apprentissages.

ÉVEIL AUX LANGUES, LIENS INTERDISCIPLINAIRES

L'éveil aux langues développe l'interdisciplinarité : grâce aux différentes langues, cette discipline aborde des notions habituellement vues dans d'autres disciplines, comme la numération en mathématiques, la calligraphie en arts plastiques, la géographie des langues, etc. Par exemple, le fait de réaliser des recettes provenant d'un autre pays peut permettre aux élèves d'aborder certains contenus en mathématiques.

La découverte de la diversité des langues et des cultures peut également favoriser des croisements avec le domaine de la formation géographique, historique ou des sciences sociales.

Le lien avec le français est essentiel puisqu'il s'agit de la langue sur laquelle s'appuie l'élève pour comparer, verbaliser, rendre possible ses découvertes. L'apprentissage du français se voit donc également enrichi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Académie de Versailles (2020). *Cinq guides pour l'enseignement en maternelle, CP et CE1*.

ARMAND, F. (2015). *Les attitudes à l'égard de la diversité linguistique à l'école québecquoise.* Université de Montréal.

BLONDIN, C., & MATTARD, C. (2003). *S'ouvrir aux Langues et aux cultures grâce à l'Éveil aux Langues.* ULG.

DE GRIEVE, W., (dir.). (2020). *Éveil aux langues. Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2.* Fédération Wallonie-Bruxelles.

DE PIETRO, J.-F. (2020). *L'éveil aux langues, une découverte active de la diversité linguistique et culturelle. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) de Neuchâtel,* Suisse.

HADJI, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ?* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

HENNAY S. (2019). *« Ça veut rien dire »* in Traces de Changements n° 240.

HENNAY, S. (2017). *« Accueillir les langues de l'enfant à l'école maternelle »,* in Traces de Changements n° 233.

ROUSSEL, S. & Gaonac'h, D. & TRICOT, A. (2017). *Mythes et réalités : l'apprentissage des langues.* Paris : Editions Retz.

RIBIÈRE-RAVERLAT, J., (1997) *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues,* Paris : PUF.

Éveiller la curiosité et la rencontre

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Balises de progression	
		M1-M2	M3
	Société multilingue et multiculturelle		
S3	• Il existe une grande diversité de langues/de cultures.	Utile	Important
S5	• La communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication.	Utile	Important
S7	• Certains actes langagiers (rituels de salutation/ formules de politesse…) qui semblent les mêmes ne fonctionnent pas forcément de la même manière d'une langue à l'autre.	Utile	Important

	Contenus I Savoir-faire	Balises de progression	
		M1-M2	M3
	Société multilingue et multiculturelle		
SF5	• Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques/culturelles (COMMENCER PAR SOI).	Utile	Important
	Langues comme outil de communication		
SF12	• Reconnaitre auditivement et/ou graphiquement la langue de scolarisation.	À l'oral	Important

	Contenus I Compétences	Balises de progression	
		M1-M2	M3
	Conscience phonologique		
C1	• Discriminer des langues familières ou non selon un critère défini (sons -les percevoir et ne pas les confondre -, rythme, intonation).	Utile	Utile
	Société multilingue et multiculturelle		
C3	• Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle.	Utile	Important

AU NIVEAU INTERDISCIPLINAIRE

En français

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Comprendre/Élaborer un message oral	
EP6 M1-M2	• Recevoir et construire le sens du message entendu (texte et consigne).	• Manifester sa compréhension du message entendu : - de manière verbale et/ou non verbale ; - pour agir et réagir.
EP7 M1-M2	• Réagir aux sollicitations de l'enseignant de manière adéquate.	• S'exprimer par la parole et/ou par le geste et répéter, si nécessaire, la mise en mots proposée par l'enseignant.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix.

Développer une pensée critique et complexe (lutter contre les généralisations (stéréotypes, préjugés).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies. ‖ p. 21

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

EP14-M1-M2 Repérer des sons récurrents entendus dans le vécu scolaire pour s'en imprégner et les reproduire.

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

EPC 23-M3 Exprimer de manière soit verbale soit non verbale un besoin physiologique : boire, manger, dormir, aller aux toilettes, se protéger du froid, de la chaleur, se moucher.

EPC 25-M3 Dire, avec ses mots, son identité (qui il est) au sein de son entourage quotidien.

EPC 30-M3 Prendre sa place et laisser place à l'autre quelles que soient ses différences.

CONTINUITÉ À ÉTABLIR

« Apprendre, c'est tout à la fois saisir par l'esprit, acquérir des connaissances, intégrer des données nouvelles à une structure existante, construire par transformation de nouvelles représentations et de nouvelles connaissances, et modifier un comportement. » (Hadji, 2012, p. 25)

Compte tenu de la plasticité cérébrale du très jeune enfant, il est essentiel de travailler l'éveil aux langues dès la classe d'accueil et d'utiliser les traces construites régulièrement en vue de traiter et de réutiliser l'information exploitée au sein de l'année en cours mais aussi d'une année à l'autre.

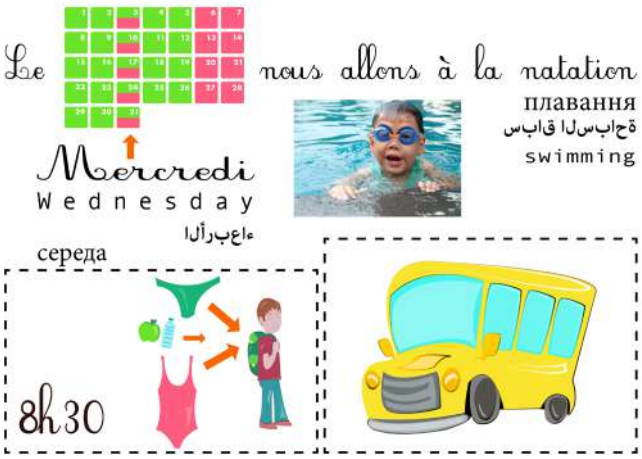
MISE EN CONTEXTE

Pourquoi éveiller la curiosité des élèves à la diversité linguistique et culturelle ?

S'appuyer sur la diversité culturelle au sein de la classe encourage les potentialités de chacun conformément aux objectifs généraux du Tronc commun.

Développer des représentations et des attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle conscientise chacun d'entre nous (enseignant(e)s/formateurs/rices, élèves et parents) au bénéfice du bilinguisme. L'enfant qui ne parle pas la langue française à la maison, l'enfant qui parle plusieurs langues ou est baigné de façon régulière et répétitive dans plusieurs langues de fréquences différentes développe des aptitudes d'ordre métalinguistique, métacommunicatif et métacognitif facilitant l'entrée dans les processus d'apprentissage.

La diversité linguistique devrait permettre à tous les élèves de la classe de mobiliser des stratégies et des pratiques encourageant l'ouverture aux sonorités des langues (prémices indispensables à l'apprentissage de toute langue, Ribière-Raverlat, J., 1997).



Point d'attention || Toute rencontre avec la diversité linguistique et culturelle sera soigneusement illustrée (photos, paroles de chansons, comptines, etc.) par des traces de structuration (cahier/livre de vie, journal de classe, portfolio…) en vue d'expliciter les enjeux d'apprentissage ciblés aux interlocuteurs (élève-famille).

1. UTILISER DES MOTS DU QUOTIDIEN DANS D'AUTRES LANGUES

MISE EN CONTEXTE

Partir de la mixité culturelle des élèves de la classe quand elle existe ou de la mixité de l'école si besoin.

- **Expliciter l'objectif poursuivi** lors de chaque activité.
- **Inviter régulièrement les élèves à utiliser les formules de politesse (bonjour, au revoir, merci) et le vocabulaire lié aux besoins physiologiques dans leur langue maternelle** (y compris en français) et en situation : lors de l'accueil du matin, lors d'une activité, pendant la collation…
- Exploiter les actes de parole et **encourager la communication entre élèves d'une même langue maternelle** : se présenter (je m'appelle … , j'ai … ans, je parle le français, etc.).
- **Inviter les élèves à dire « bonjour » comme…, « merci » comme…**
- **Garder des traces sonores** des mots du quotidien.
- **Enregistrer différents locuteurs natifs (élèves plus grands, parents)** pour enrichir la bibliothèque sonore.

Point d'attention || Des logiciels de traduction permettent de traduire des mots et des phrases encourageant la communication (enregistrement du schéma prosodique de la langue[1]).

2. SUSCITER LA RENCONTRE, ÉCOUTER UNE COMPTINE, UNE CHANSON

Point d'attention || Il est préférable d'inviter une personne à chanter et à créer une relation autour de l'apprentissage d'une comptine et/ou d'une histoire plutôt que d'échanger autour d'une recette ou de discuter de tout et de rien dans une langue parlée. En effet, l'objectif d'apprentissage est de percevoir la prosodie, c'est-à-dire les traits oraux traduisant la musicalité de la voix et des énoncés qui rendent les émotions et les intentions plus intelligibles aux interlocuteurs. Dans ce cas, le focus est mis sur les rythmes et intonations qui permettent d'élargir le spectre auditif en vue d'encourager l'apprentissage d'autres langues grâce à l'audition d'un maximum de sons et de fréquences et moins sur le sens de la langue.

- **Inviter les parents, les frères et sœurs, les grands-parents, les voisins… à présenter un fragment de la culture orale** liée à leur enfance et/ou à leur pays d'origine. Comptine, berceuse, pratique d'un instrument de musique éveilleront la curiosité interculturelle et la découverte de l'autre.

Exemple

Nini ya Momo (berceuse arabe) (Tableau des ressources, EVL-LIEN1).
peut devenir un rituel d'apaisement et de centration.

3. SUSCITER LA RENCONTRE, ÉCOUTER UNE HISTOIRE QUE L'ON CONNAIT, RACONTÉE EN LANGUE ÉTRANGÈRE PAR UN LOCUTEUR NATIF

L'utilisation d'une **boite à histoires** permet de raconter une même histoire dans différentes langues.
Le récit et les personnages communs donnent des repères aux enfants au sein de la narration.
La représentation mentale est facilitée par l'évocation sensorielle. La dramatisation soutient l'intérêt, le mystère et l'attention.

Plusieurs albums de jeunesse et contes sont accessibles dans différentes langues.

1 Buzzer permettant l'enregistrement et l'écoute, stylos enregistreurs, logiciel d'enregistrement de son numérique et d'édition de sources audionumériques sous différents formats (par exemple, Audacity). Utilisation de QR Code, etc.

Exemples

- *Bon appétit, Monsieur Lapin* de Claude Boujon pour exploiter les noms des animaux.
- *La brouille* de Claude Goujon pour exploiter les noms des animaux et les couleurs.
- *Roule galette* de Natha Caputo.
- De nombreux contes traditionnels tels que *Le Petit Chaperon rouge*.

Dans le développement de cette activité, le choix se porte sur l'histoire de la *Petite poule rousse*, traduite en de nombreuses langues.

En allemand : *Die Kleine Rote / Henne Märchen für Kinder*
En portugais : *A Galinha Ruiva / Conto e Musicas / Desenhos animados infantis com Os Amiguinhos*
En polonais : *Mała czerwona kura / Bajki i opowiadania dla dzieci / Polish Fairy Tales*

Contenu de la boite à histoires

- Une symbolisation des personnages de l'histoire : une poule, une vache, un chien, un cochon, un canard (les personnages diffèrent parfois d'une version du conte à l'autre).
  Prévoir et inclure une évocation sensorielle des personnages : recouvrir les personnages d'une matière rappelant leur plumage, leur fourrure ou leur peau, exagérer les coloris…
- Différentes formes ou parties du blé : un grain, un épi, de la farine.

EN GROUPE CLASSE

- **Découvrir mystérieusement la boite à histoires.** Aménager des effets de surprise et de mystère : dramatiser sa découverte afin d'attirer l'attention des élèves (la cacher sous un drap, l'observer, la toucher, la nommer, l'ouvrir brièvement et montrer l'étonnement du narrateur face à son contenu, rapidement la refermer…).
- **Découvrir l'album :** une version du conte *La petite poule rousse* **en français**.
- **Présenter la première de couverture** et laisser les élèves formuler oralement leurs observations.
- **Sortir une symbolisation d'une poule rousse** de la boite et laisser les élèves émettre des hypothèses : « Que pensez-vous qu'il va lui arriver dans l'histoire ? ».
- **Expliquer aux élèves qu'on va leur raconter une histoire et pas la leur lire.** Expliquer la différence : on ne suit pas l'écrit mais c'est l'enseignant(e) qui choisit les mots pour raconter la même histoire. Choisir de raconter l'histoire de façon simple, en utilisant des phrases courtes et répétitives.
- **Raconter l'histoire de manière théâtralisée** en sortant du sac les personnages et les objets (grain, épi, farine…) au fur et à mesure de leur arrivée dans le récit.
- Citer les éléments importants de l'histoire (les personnages, les lieux, les actions en fonction du récit choisi). Insister sur leur nom en les associant aux sens : laisser les élèves les manipuler en les nommant.
- Ranger les personnages dans la boite à histoires en les nommant : « Au revoir la vache, au revoir le cochon… ».

EN PETITS GROUPES OU EN INDIVIDUELLEMENT POUR LES ÉLÈVES QUI RENCONTRENT DES DIFFICULTÉS

- **S'assurer de la compréhension de l'histoire** : « De quoi parle l'histoire ? À quel animal la poule va-t-elle demander de l'aide en premier ? Les animaux acceptent-ils de l'aider ? Pourquoi ? ».
- **Mettre la structure répétitive du récit en évidence.**
- **Faire mémoriser les structures répétitives,** l'ordre d'apparition des personnages ainsi que les dialogues jusqu'à pouvoir restituer seul l'histoire avec des phrases proches de celles énoncées par l'enseignant(e).
- **Restituer en jouant/ en faisant jouer l'histoire** (chaque élève choisit un personnage) : aider les élèves à reformuler chaque fois que nécessaire, insister sur la prononciation en français.
- **Demander aux élèves de raconter l'histoire à l'aide des supports.** Reformuler leurs propositions si nécessaire.

UNE FOIS L'HISTOIRE CONNUE…

- **Écouter une version en langue étrangère de l'histoire découverte en français.** Au cours de l'année scolaire et de manière progressive, proposer l'histoire en plusieurs langues.
- **Montrer les personnages et les objets** en fonction de leur apparition dans le récit.
- **Ranger les personnages** dans la boite **en les nommant**. Introduire les mots pour prendre congé des personnages en disant :

  Exemple en allemand
  | « auf Wiedersehen Henne, auf Wiedersehen Kuh… »

Point d'attention || Pour prononcer les mots de salutation et les noms des animaux dans la langue de l'album, utiliser les connaissances des élèves plurilingues, l'enregistrement de la prononciation par un locuteur natif, à défaut, utiliser un traducteur en ligne.

- **Réaliser une trace de l'apprentissage.**

4. IDENTIFIER DES RÉFÉRENCES CULTURELLES

- **Chanter** une chanson liée aux productions culturelles, d'auteurs contemporains, folklorique, régionale, nationale, internationale ou un opéra, un conte…
- **Danser une ronde, pratiquer un jeu dansé…**

  Exemple
  Bonsoir Marie claque sabot, een, twee, drie, vier, hoedje van papier.
  Les berceuses, jeux de nourrices et chansons gestuelles d'origines diverses peuvent trouver un espace d'improvisation et de « jeux de rôles » dans le théâtre de marionnettes et un espace déguisement.

- **Écouter des chansons ou des contes francophones interprétés par des narrateurs ou des chanteurs avec un accent régional ou national** particulier s'éloignant d'une prononciation standardisée du français (ex. Steve Waring, Gilles Vigneault, Carmen Campagne, conteurs créoles…).

  Nous noterons par exemple que certains mots sont prononcés différemment selon l'accent : biberon peut devenir bibroon. Maison, mison. Rouge, rouch, etc.

5. INSTALLER UN CENTRE D'AUDITION ACTIVE

- **Installer un espace de lecture et d'écoute autonome** où les élèves ont la possibilité de découvrir des albums plurilingues en version papier, en version vidéo, en version sonore préenregistrée.
- **Créer et laisser à la disposition des élèves dans un espace d'écoute des enregistrements audio des noms d'animaux, de fruits… dans différentes langues.** Les QR codes génèrent un lien avec l'enregistrement sonore en langue étrangère.
- **Permettre à l'élève de répéter le mot** à l'aide d'un tuyau pour amplifier la voix/ un chuchoteur/ un whisperphone et lui permettre de bien entendre les sons et mots prononcés. Les comparer ensuite à la prononciation enregistrée du mot.



Point d'attention || Les mots proposés auront été précédemment abordés et explorés dans des activités organisées par l'enseignant(e) en vue de partir des images mentales et du lexique connu.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMAND, F. (2015). *Les attitudes à l'égard de la diversité linguistique à l'école québecquoise.* Université de Montréal.
- DE PIETRO, J.F. (2020). *L'éveil aux langues, une découverte active de la diversité linguistique et culturelle.* Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRPD) de Neuchâtel, Suisse.
- DULALA (d'une langue à l'autre). *Langues, éducation, diversité.* (s.d.) Dulala. https://dulala.fr.
- ROUSSEL, S., GAONAC'H, D. & TRICOT, A. (2017). *Mythes et réalités : l'apprentissage des langues.* Retz.
- RIBIÈRE RAVERLAT, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : écoute musicale, écoute des langues.* PUF.

Percevoir les réalités sonores

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Balises de progression M1-M2	Balises de progression M3
	Conscience phonologique		
SF1	• Reconnaitre des sons dans des langues familières ou non.	Utile	Important
SF2	• Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations).	Utile	Important
SF3	• Repérer des ressemblances et des différences entre des langues familières ou non, à l'écoute, en utilisant un éventail de critères : les sons, le rythme, l'intonation.	/	Utile

	Contenu I Compétence	Balise de progression M1-M2	Balise de progression M3
	Conscience phonologique		
C1	• Discriminer des langues familières ou non selon un critère défini (sons -les percevoir et ne pas les confondre, rythme, intonation).	Utile	Utile

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix.

Apprendre à apprendre.

Découvrir le monde extérieur et le monde du travail.

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

Évaluer pour soutenir les apprentissages. || p. 25

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

L'éveil aux langues sous-entend la capacité de révéler, de manifester des apprentissages essentiels à la compréhension de messages vocaux. C'est pourquoi cette culture orale est à mettre en parallèle avec , entre autres, les apprentissages à développer en français, arts et culture.

En français

EP14-M1-M2 Repérer des sons récurrents, entendus dans le vécu scolaire (par exemple : dans des chants, des comptines…) pour s'en imprégner et les reproduire.

EP43/44-M3 Reconnaitre dans différents mots entendus : une même syllabe ; un même phonème ; une rime. Énoncer des mots contenant une même syllabe, un même phonème, une rime.

EP45-M3 Réagir (par exemple: en levant la main, au moyen d'un objet...) si le mot entendu contient : une voyelle désignée ; une consonne désignée parmi t/d, p/b, f/v, ch/z, m/n associée à une voyelle.

En éducation culturelle et artistique

ECA17-M1-M2 S'approprier, en situation, les sons produits par les instruments de musique et des objets sonores, rencontrés dans le vécu de la classe.

ECA57-M3 Participer à des jeux vocaux ; jouer avec les paroles : repérer les rimes, marquer les syllabes, exagérer les consonnes, chanter la mélodie sur une voyelle, repérer un phonème…

Le fait de percevoir des unités sonores de la langue française dès la M1-M2 permettra d'établir des relations entre elles.

MISE EN CONTEXTE

Pour percevoir les réalités sonores de la langue, un préalable est indispensable : développer l'écoute par le biais d'activités régulières et variées.

Dans le cadre de la plupart des activités langagières, l'attention est plutôt portée sur le sens du message que sur sa forme. **Un jeune enfant ne réalise pas que le langage utilisé est un code arbitraire composé d'unités de sons (phonèmes) qui, combinées entre elles, permettent de former des mots et des phrases.**

Cette prise de conscience sera pourtant nécessaire pour entrer dans la lecture et dans l'écriture.

La conscience phonologique est une composante de la lecture permettant d'appréhender le principe alphabétique. C'est pourquoi il est important de profiter de la plasticité cérébrale du jeune enfant pour élargir son spectre auditif et préserver cette capacité innée d'être ouvert à toutes les musiques et à toutes les langues (Bigand, 2018), pour lui offrir un maximum de chances de réussite dans son parcours scolaire dès son entrée en maternelle.

En fonction du niveau d'acquisition des élèves de la classe, **proposer des activités qui tiennent compte de la difficulté de la tâche proposée** (en commençant par les mots puis les syllabes au sein d'une phrase contextualisée).

PHASE 1
JOUER AVEC LES UNIVERS SONORES

Après avoir écouté une chanson en anglais, par exemple.

- **Parler en français avec la prosodie anglaise.** Imiter la prosodie, la musicalité sans le sens.
- **Inventer un langage pour prendre conscience de la prosodie** (l'aspect sonore de la langue).

  Exemple
  | Raconter une histoire de *Petit Poilu*[1] en utilisant le grommelot[2] (langage inventé).

- **Changer les syllabes de son prénom par un autre son vocalique.**

  Piocher une carte sur laquelle est indiqué un son vocalique.

  Exemple
  | Marie devient Moro.

  Variante : varier les syllabes d'autres champs lexicaux (objets, animaux, fruits, etc.).

PHASE 2
CIBLER LES MOTS VOYAGEURS

- **Identifier les emprunts linguistiques au travers de différentes langues.**

  Exemple
  | Utiliser la chanson d'Henri-Dès (*Polyglotte*).
  | Yaourt : mot bulgare/basket : mot anglais/kiosque : mot turc…

PHASE 3
UTILISER DES CHANTS RITUALISÉS DE MANIÈRE RÉCURRENTE

- **Proposer aux parents dont la langue maternelle n'est pas le français d'envoyer un enregistrement audio ou une vidéo où ils chantent *« joyeux anniversaire »*.**

  Dans le cas d'un groupe classe peu diversifié linguistiquement, rechercher aléatoirement des versions de la chanson en langue étrangère.

- Au cours de l'année scolaire, introduire progressivement la chanson dans une langue différente.

Point d'attention ‖ En début d'année scolaire, récolter les dates d'anniversaire des élèves et établir le planning en classe. Interroger les parents pour savoir si chez eux, on fête l'anniversaire (jour de naissance), le présenter comme une coutume occidentale. En cas d'absence de connaissance ou d'envie de célébration, déterminer éventuellement la date anniversaire d'un jour important pour l'élève. Par respect de la situation personnelle de chacun, certains anniversaires peuvent également ne pas être célébrés.

- **Comparer l'expression « joyeux anniversaire » avec la / les langue(s) rencontrée(s) précédemment** et à chaque fois qu'une nouvelle langue est abordée. Veiller à travailler une seule langue à la fois (chanson + activité de conscience phonologique) en comparant les langues au fur et à mesure.

1 *Petit Poilu* est une série de bandes dessinées sans texte pour enfants de HYPERLINK « https://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bailly»Pierre Bailly et HYPERLINK « https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=C%C3%A9line_Fraipont&action=edit&redlink=1»Céline Fraipont, édition DUPUIS. Plusieurs vidéos disponibles en ligne.

2 Le grommelot est un style de langage utilisé dans le théâtre satirique, un charabia composé de langage macaronique et d'éléments onomatopéiques, utilisé en lien avec le mime et l'imitation (Wikipédia, 2022).

Point d'attention || La traduction littérale de l'expression « joyeux anniversaire » ne correspond pas toujours au titre ou aux paroles de la chanson.

Faire remarquer que certains sons peuvent se retrouver d'une langue à l'autre (langues proches).

Trace || Réaliser une trace évolutive.

Exemple

L'expression « joyeux anniversaire » traduite en différentes langues est affichée sur un panneau.
Une copie de cette trace sera intégrée dans le cahier ou le portfolio des élèves.



PHASE 4
REPRODUIRE DES ÉLÉMENTS SONORES

- **Choisir une chanson en français avec gestes.**

Exemple

Tête, épaules et genoux, pieds.

- **Faire écouter la chanson dans une autre langue :** dans cet exemple, le choix se porte sur la chanson en portugais *Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés* (Tableau des ressources, EVL-LIEN2).
  - Chanter la chanson avec les élèves à plusieurs reprises en faisant les gestes avec la bande sonore en support.
  - Préciser aux élèves la langue entendue et le pays où on parle cette langue.
  - Inviter les élèves à montrer les parties du corps.
  - Faire répéter les 4 parties du corps en scandant les syllabes.
  - Vérifier, modifier la concordance de la prosodie.

- **Faire écouter ensuite la même chanson en espagnol** *Cabeza, hombros, rodillas y pies* (Tableau des ressources, EVL-LIEN3) et reproduire les mêmes étapes que pour la langue précédente.
  - Comparer les sons et le nombre de syllabes de certains mots.

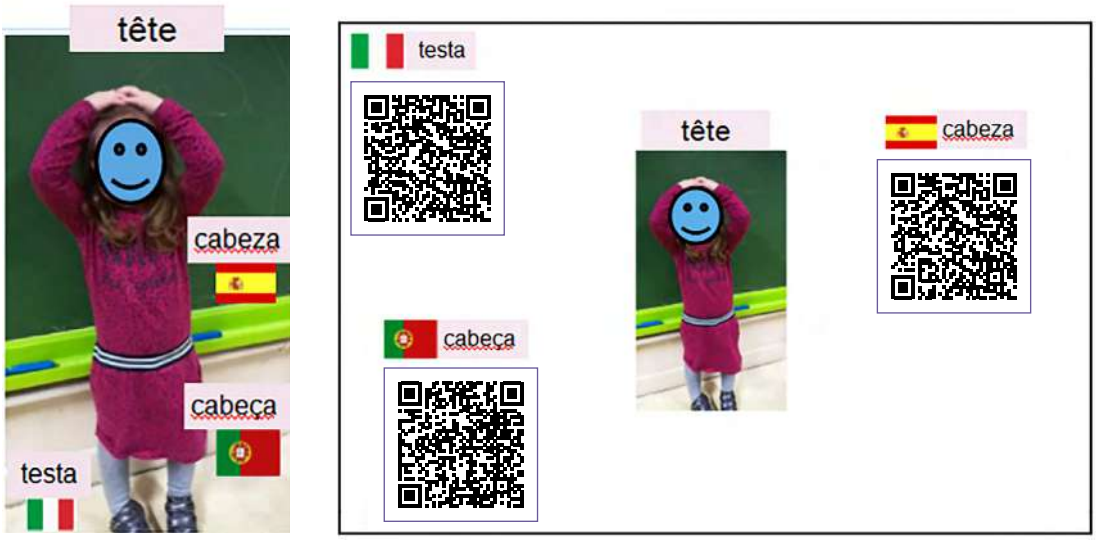
Exemples

« cabeza » en espagnol ressemble à « cabeça » en portugais :
nombre de syllabes identiques et sons proches.

« pies » en espagnol, « pés » en portugais et « pieds » en français se ressemblent.

- Cibler la syllabe et les sons proches.

Trace || Réaliser une trace visuelle et sonore[3].



- **Collectivement, créer un livre digital**[4] qui décrit le nom des parties du corps rencontrées dans les différentes langues, associer la prononciation du mot à l'image correspondante.

Point d'attention || Intégrer dans l'espace écoute de la classe le référentiel où les élèves ont la possibilité d'entendre toutes les versions rencontrées en langues étrangères. Partager la production enregistrée avec d'autres personnes (entourage, autres classes…).

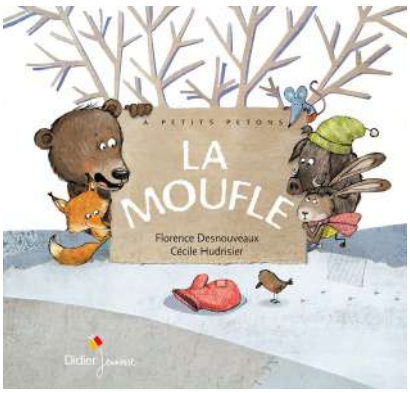
PHASE 5
PERCEVOIR ET EXPLOITER DES RÉALITES SONORES

- **Raconter une histoire en utilisant une boite à histoires**[5] **ou tout autre support soutenant l'audition active.** Dans une option d'intégration culturelle, sélectionner des récits issus du folklore.

  Par exemple, le récit *La mouffle* de tradition slave raconte le gout de se tenir au chaud durant l'hiver et de savoir accueillir.

  En anglais *The mitten* / En allemand *Der Fäustling* / En espagnol *La manopola* / En roumain *Mănuşă*

- **Identifier et nommer les éléments importants de l'histoire** (les personnages, les lieux, les actions en fonction du récit choisi).



© F. DESNOUVEAUX – C. HUDRISIER. (2020) « La moufle ». Didier Jeunesse.

3 Utilisation d'un site de traduction https://www.reverso.net/traduction-texte ou https://translate.google.com (Tableau des ressources, EVL-LIEN4 ou EVL-LIEN5).

4 Par exemple, avec le logiciel book Creator

5 Activités récurrentes M1-M3 - ***Éveiller la curiosité et la rencontre***.

- **Lister les noms des animaux entendus et créer un affichage plurilingue évolutif.**
  Le document est construit avec les élèves qui y placeront les noms des personnages rencontrés dans les différentes versions entendues en langues étrangères[6].



- **Encourager les élèves à raconter l'histoire comme un...** (espagnol, allemand…). Prosodie de la langue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARMAND, F. (2015). *Les attitudes à l'égard de la diversité linguistique à l'école québecquoise*. Université de Montréal.
- BIGAND, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau.* Belin.
- BRIET, G. , COLLIGE, V. & RASSART, E. (2014). *La prononciation en classe. Les outils malins du FLE.* Presse universitaire de Grenoble.

6 Utilisation d'un site de traduction https://www.reverso.net/traduction-texte ou https://translate.google.com (Tableau des ressources, EVL-LIEN4 ou EVL-LIEN5).

Reconnaitre auditivement ou graphiquement les types de communication

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Balises de progression M1-M2	Balises de progression M3
	Société multilingue et multiculturelle		
SF7	• Utiliser d'autres formes possibles de communication que le système linguistique (gestes, mimes, pictogrammes).	Utile	Important
SF8	• Observer des éléments linguistiques entendus/lus dans des langues/cultures différentes et formuler des hypothèses à partir de ces observations.	/	Utile
	Langues comme outil de communication		
SF12	• Reconnaitre auditivement et/ou graphiquement la langue de scolarisation.	À l'oral	Important

	Contenus I Compétences	Balises de progression M1-M2	Balises de progression M3
	Société multilingue et multiculturelle		
C2	• Communiquer partiellement, en l'absence de code linguistique commun, en utilisant le langage corporel, des signaux non verbaux.	Utile	Important
	Langues comme outil de communication		
C4	• Comparer des langues familières ou non, pour dégager des différences et des ressemblances entre les langues.	/	Utile

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (catégoriser, ordonner et modéliser ; observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (découvrir différentes techniques et stratégies, oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier gérer des projets et apprendre à se connaitre).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Garder une trace des apprentissages. || p. 20
Différencier les apprentissages. || pp. 23-24

PHASE 1
OBSERVER DES ÉLÉMENTS LINGUISTIQUES LUS DANS DES LANGUES/CULTURES DIFFÉRENTES ET FORMULER DES HYPOTHÈSES À PARTIR DE CES OBSERVATIONS

MISE EN CONTEXTE

Dès le début de l'année, il est intéressant d'introduire, en classe, une mascotte voyageuse facilement transportable et de demander l'aide des parents et/ou de l'entourage de l'élève pour qu'elle voyage avec eux. Demander à la personne qui voyage de prendre une photo avec la mascotte, de revenir avec une photo et une trace d'un écrit du pays (carte postale, publicité, entrée de musée, ticket de métro…), de la région ou de la maison où elle est allée. La mascotte peut aussi voyager au sein d'une famille ou d'un quartier pour que chaque élève participe à l'expérience.









- **Expliciter l'objectif poursuivi** : comparer des systèmes d'écriture pour bien comprendre comment s'écrit la langue française.
- **Faire décrire une écriture rencontrée** dans le cadre de l'exploitation d'un album, d'un ticket d'avion, d'une entrée de musée, d'un prospectus publicitaire, etc.
  - Comparer l'alphabet, les symboles utilisés, etc.
  - Montrer une personne qui écrit dans la langue observée pour comparer le sens de l'écriture de cette langue avec le français.
- **Analyser et faire reproduire cette écriture** dans le cadre d'un travail d'entrainement graphique ou de la communication d'un message (par exemples, réaliser un livre plurilingue dans la classe, envoyer une invitation rédigée en plusieurs langues pour une exposition…).

PHASE 2
COMPARER DES LANGUES FAMILIÈRES

- Expliciter l'objectif poursuivi : comparer des systèmes d'écriture pour bien comprendre comment s'écrit la langue française.

À PARTIR D'ALBUMS DÉCOUVERTS EN CLASSE DANS LE CADRE DE L'ÉVEIL AUX LANGUES

- **Intégrer des livres plurilingues** dans la bibliothèque de la classe et **demander aux enfants de classer et de ranger les livres**.

Point d'attention || Commencer par proposer quelques livres écrits en français et un ou deux livres écrits avec un alphabet visuellement très différent (par exemple arabe).
Expliciter que certaines langues n'utilisent pas notre alphabet.
Expliciter que le travail porte sur l'observation d'autres langues à comparer avec le français.

- **Faire expliciter les classements proposés.**
- **Affiner les classements nécessaires** en comparant l'alphabet, le sens de l'écriture (si cela a été observé).

À PARTIR D'ÉCRITS DU QUOTIDIEN

- **Choisir**, par exemple, **une liste de courses illustrée et écrite dans une autre langue que le français** et demander aux élèves de faire les courses (atelier magasin) en fonction de la liste reçue.

À PARTIR DE JEUX

- Jeux de loto, dominos, 7 familles à associer selon la langue.

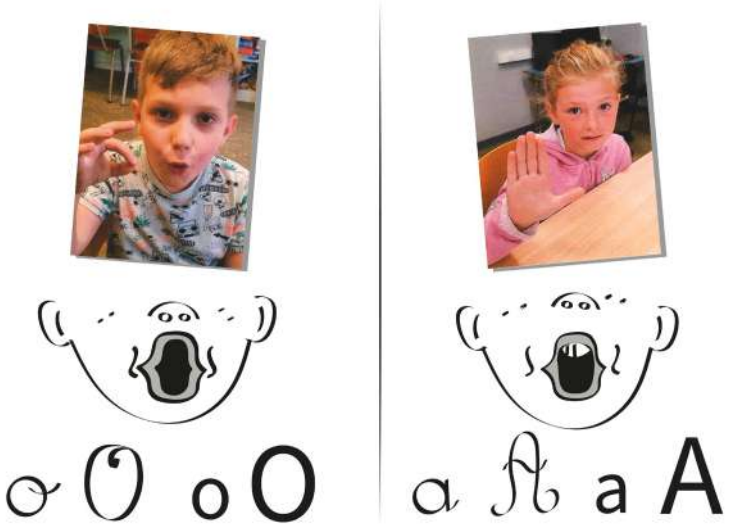
Point d'attention || Il est intéressant d'enrichir la bibliothèque sonore et d'inviter les élèves à écouter régulièrement les chansons, histoires et mots rencontrés.

PHASE 3
IDENTIFIER D'AUTRES FORMES DE COMMUNICATION

- **Expliciter l'objectif poursuivi aux élèves.**
- **Écouter/visionner une histoire en langue des signes[1].**
- **Réaliser un répertoire de chansons en langue des signes** en identifiant la précision rythmique.
  L'élève change de geste, de signe sur le rythme/la pulsation.

  Par exemple, sur un rythme à 4 temps, changer de geste sur le 1 qui est un temps fort et maintenir le geste sur les autres temps (l'enfant sait que : sur 1, il change de geste, de signe, de direction...).

  Cela peut aussi se réaliser sur 2 temps : 1, 2. Tout dépend du choix musical.



1 En langue des signes française. Voir EVL - Activités récurrentes - M1 - M3 - *Éveiller la curiosité et la rencontre*.

Pour que cette activité prenne tout son sens dans la rencontre de la diversité et dans le vécu de la classe, il est intéressant d'inviter ou de rencontrer des personnes maitrisant le langage des signes.

À l'instar des langues parlées, il n'y a pas une seule langue des signes mais des langues des signes. Elles peuvent varier d'un pays à l'autre ou d'une région à l'autre.

- Observer divers langages : la danse/les ballets, les mimes des clowns, des pantomimes, etc.

PHASE 4
COMPARER DES PICTOGRAMMES ET EXPLIQUER LEURS SIGNIFICATIONS

Découvrir des pictogrammes et interpréter le message véhiculé.

- Exploiter des pictogrammes dans la vie de classe.
- Ajouter et faire évoluer l'utilisation de ces dessins figuratifs en fonction des besoins (organisation de la vie de la classe, projet de classe, rencontre, discussion, échange avec les parents/tuteurs, etc.).

Exemples

Toilettes Hommes, toilettes Femmes, ne pas laisser un chien faire ses besoins, ne pas toucher (sensibilisation aux produits toxiques), code de la route, etc.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLONDIN, C. & MATTARD, C. (2004). *Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie Bruxelles. Rapport final.* ULG.
- HENNAY, S. (2019). *Ca veut rien dire.* In Traces de Changements n°240.
- HENNAY, S. (2017). *Accueillir des langues de l'enfant à l'école maternelle.* In Traces de Changements n°233.

FORMATION MATHÉMATIQUE

Clé de lecture 227
Repères méthodologiques disciplinaires 229
Séquences d'apprentissage 239
- Se familiariser avec les nombres lors d'activités quotidiennes 239
- Construire le nombre et le système de numération
  Organisation des quantités selon la « force du 5 » 246
- Travailler le dénombrement 252
- Des situations de vie aux histoires mathématiques 258
- Se familiariser avec l'espace environnant
  et y prendre des repères 264
- Utiliser les notions topologiques dans diverses situations 269
- Découvrir et réaliser des solides et des figures 275
- Découvrir un solide sous toutes ses faces 284
- Se familiariser avec les grandeurs 288
- Construire et comprendre la mesure (les longueurs) 298
- Manipuler, ranger et découvrir l'ordre 304
- Partager et recomposer une grandeur 310
- Trier et classer 315
- Découvrir l'organisation sous forme de tableaux
  (une entrée / deux entrées) 323

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6 et 7

ENJEUX	FINALITÉ	DES CONTENUS (SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES) STRUCTURÉS EN QUATRE GRANDS CHAMPS	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN M1-M2 ET EN M3	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Permettre à l'élève d'accéder progressivement à une meilleure compréhension du monde en l'aidant à prendre conscience de l'utilité et la place des mathématiques dans la vie quotidienne (sans précipiter l'intégration de savoirs mathématiques formels). Contribuer au développement d'une pensée critique. Développer des comportements liés à la curiosité de l'enfant.	En favorisant la confiance en soi et au départ de la manipulation et de la découverte par les sens et le corps, développer progressivement des aptitudes liées aux différentes dimensions des connaissances mathématiques afin de permettre à l'enfant d'accéder progressivement à la démarche, à la pensée mathématiques et aux prémices de connaissances formelles.	Savoirs, savoir-faire et compétences liés aux **nombres et opérations** Savoirs, savoir-faire et compétences liés aux **solides et figures** Savoirs, savoir-faire et compétences liés aux **grandeurs** Savoirs, savoir-faire et compétences liés au **traitement de données**	**En M1-M2** (pp. 588-589) **En M3** (pp. 592-593) **En M1-M2** (p. 589) **En M3** (pp. 594-595) **En M1-M2** (p. 590) **En M3** (pp. 595-596) **En M1-M2** (p. 591) **En M3** (pp. 597-598)	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés et articulés de manière à** : • Assurer un apprentissage spiralaire ; • Développer la curiosité de l'enfant ; • Favoriser la manipulation, la découverte du monde par les sens et par le corps ; • Ancrer l'expérimentation et la structuration dans des situations vécues et variées qui font sens pour l'élève ; • Installer le vocabulaire spécifique pertinent qui participe à l'expression correcte d'une observation, d'une démarche, d'une expérience, d'un constat ; • Développer la faculté de réinvestir des connaissances dans d'autres situations ; • Faire évoluer chaque élève depuis ses représentations personnelles en développant les capacités de remise en questions ; • Donner du sens aux savoirs mathématiques ; • Faire réfléchir au cheminement de la démarche afin de la conscientiser et d'accéder progressivement aux connaissances formelles.
P. 586	PP. 586-587	PP. 588-598	PP. 588-598	PP. 586-587

FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

« Les mathématiques occupent une place centrale dans notre société de la connaissance. Or leur enseignement soulève de sérieux problèmes dans la majorité — sinon, la totalité — des systèmes éducatifs. Nombreux sont les échecs scolaires qui leur sont imputables et, de surcroit, la compréhension profonde des notions, théories et formules mathématiques ainsi que leur maniement est érigée de ce fait en élite. »[1]

L'enfant qui entre à l'école maternelle n'y arrive pas sans un bagage de perceptions, de sensations et d'expériences personnelles que l'école a pour mission de développer, structurer et systématiser. Par le biais de situations concrètes et planifiées, l'enseignant(e) contribue à la construction de la pensée mathématique des élèves. Ces activités qui permettent à chaque élève de s'approprier des démarches et des concepts, concourent aussi à son intégration dans la vie scolaire et sociale lorsqu'elles les amènent à réfléchir à des stratégies, à les discuter et à les confronter à celles des autres.

Selon Biron[2], quatre conditions s'imposent lorsqu'il s'agit de développer le raisonnement mathématique en maternelle :

- envisager un enseignement basé sur le questionnement continu et des échanges significatifs ;
- développer la capacité des élèves à se représenter des problèmes et à réfléchir à des stratégies de résolution ;
- inciter les élèves à relever les régularités mathématiques et à établir des relations entre les concepts ;
- encourager la communication des idées et le questionnement afin de mieux comprendre le raisonnement mathématique des pairs.

En ce sens, « La formation mathématique se veut un vecteur de compréhension du monde qui doit, notamment, aider l'élève à prendre conscience de l'utilité et de la place des mathématiques dans la vie quotidienne, sans précipiter l'intégration de savoirs mathématiques formels ».

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES

Les comportements comportements à initier sont les suivants : manipuler, découvrir par les sens et par le corps, expérimenter et structurer en prenant appui sur des situations significatives, vécues et variées.

Les manipulations doivent être accompagnées par le développement :

- des représentations personnelles (susciter notamment l'anticipation et les mises en relation) ;
- de démarches progressives menant peu à peu aux connaissances mathématiques formelles ;
- d'une structuration des apprentissages prenant appui sur les situations concrètes et ludiques vécues.

La partie « formation mathématique » du programme de l'école maternelle est structurée en 4 rubriques.

Nombres et opérations	Les solides et figures	Les grandeurs	Le traitement de données
Appréhender/découvrir les nombres.	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer.	Appréhender, découvrir des grandeurs.	Organiser selon un critère.
Opérer sur les nombres.	Découvrir et caractériser des solides et des figures.	Agir pour partager, fractionner, recomposer.	Lire un tableau.

1 CRAHAY M., VERSCHAFFEL L., DE CORTE E. & GRÉGOIRE J. -Sous la direction de- (2008). *Enseignement et apprentissages des mathématiques : que disent les recherches psychopédagogiques ?* Bruxelles : De Boeck.

2 BIRON D. (2012). *Développement de la pensée mathématique chez l'enfant du préscolaire au premier cycle du primaire.* Québec : CEC éditions.

Il importe également d'installer le vocabulaire spécifique aux quatre rubriques des mathématiques.

Synthèse du vocabulaire repris dans le référentiel des compétences initiales

Nombres et opérations	Les solides et figures	Les grandeurs	Le traitement de données
- Un, rien, plusieurs. - Mots-nombres. - Plus que, moins que/ autant que, la même quantité que. - Premier, dernier/deuxième, troisième, quatrième, cinquième. - Ajouter, en plus, réunir, mettre ensemble… - Retirer, enlever, en moins… - Prendre x fois, faire des paquets… - Partager, couper en… - *Comparer* - *Dénombrer* - *Opérer*	- Position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de/ loin de, près de, à l'intérieur de, à l'extérieur de, entre, en face de, contre. - Déplacement : avancer, reculer, monter, descendre/ faire demitour, s'éloigner de, se rapprocher de. - Solides : cube/sphère, parallélépipède rectangle. - Formes carrée, ronde, triangulaire, rectangulaire/ carré, rectangle, disque, triangle.	- Longueur : grand/petit, court/long/plus grand que, plus petit que, plus long que, moins long que, plus court que, plus haut que, plus bas que. - Masse : lourd/pas lourd/ plus lourd que, moins lourd que, plus léger que. - Fractionnement : partager / couper en 2 parties égales, la moitié de / un demi de. - *Comparer* - *Ordonner*	- Tri : a/n'a pas/prendre seulement. - Classement : mettre ensemble, grouper par. - Rangement : ranger du plus petit au plus grand/ du plus grand au plus petit. - *Trier* - *Classer* - *Ordonner*

Légende : Noir : M1-M2 ; Rose : M3

Verbes d'action relevés dans les attendus en mathématiques

Nombres et opérations	Solides et figures	Grandeurs	Traitement de données
- Distinguer (un de rien, par exemple). - Reconnaitre (des représentations structurées, des collections…). - Dire. - Utiliser les termes adéquats. - Distinguer (les chiffres des autres signes graphiques). - Dénombrer. - Associer. - Composer (à l'aide d'un matériel varié). - Décomposer. - Utiliser (une technique pour comparer 2 collections). - Se placer (dans une file). - S'avancer ou avancer (le pion, le doigt…). - Ajouter, retirer. - Résoudre. - Dessiner. - Effectuer et verbaliser.	- S'approprier en situation du vocabulaire. - Décrire une position, les caractéristiques géométriques… en utilisant les termes adéquats. - Se déplacer/placer. - Associer. - Produire. - Reproduire. - Reconnaitre. - Dire ; désigner. - Organiser selon un critère. - Classer ou trier.	- S'approprier en situation du vocabulaire. - Comparer. - Désigner. - Ordonner. - Estimer. - Couper. - Partager. - Apparier. - Ordonner selon la grandeur - Utiliser des outils (sablier, balance, toise…). - Choisir l'étalon adapté.	- Sélectionner selon un critère donné (trier). - Répartir selon la caractéristique précisée pour chaque catégorie (classer). - Ranger. - Utiliser les termes adéquats. - Prélever une donnée. - Nommer des caractéristiques observables, une caractéristique commune… - Trouver et utiliser une caractéristique commune. - Réaliser un tri, un classement, un rangement. - Exprimer avec ses mots. - Verbaliser les critères d'organisation et leur agencement. - Désigner et nommer un tableau utilisé.

Légende : Noir : M1-M2 ; Rose : M3

MATHÉMATIQUES : CHOIX DIDACTIQUES

Le programme propose une approche intégrée des concepts mathématiques, évoluant au fil des expériences menées par les élèves.

En parallèle avec les savoirs, savoir-faire et compétences envisagées, les dispositifs pédagogiques, centrés sur l'élève, visent le développement des aspects suivants :

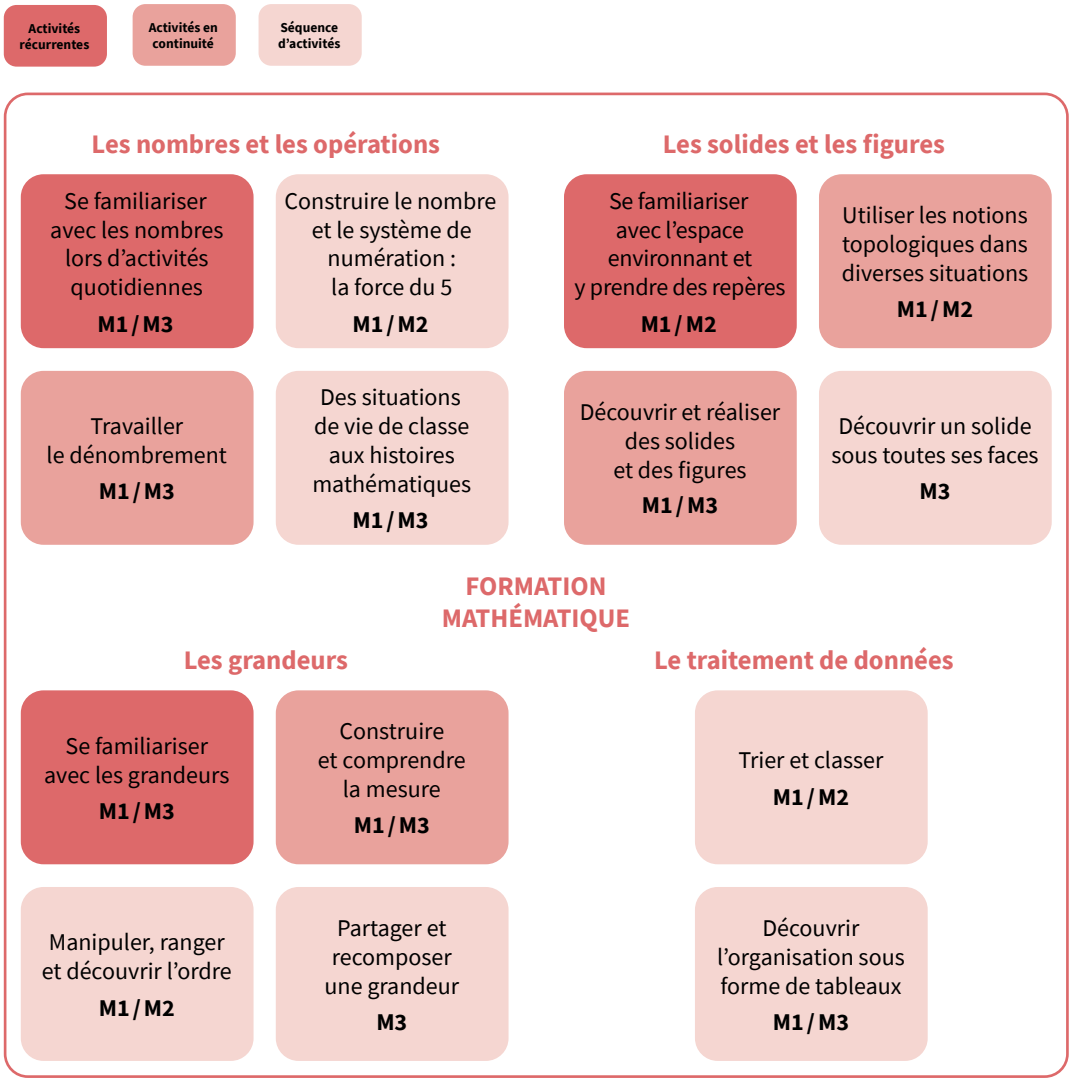
- l'engagement des élèves dans la tâche proposée en leur permettant de manipuler et d'expérimenter par le biais de l'apprentissage actif ;
- la mobilisation de la communication orale et écrite ;
- l'autonomie et l'affirmation de la personnalité ;
- la réflexivité par la mise en place de référentiels et de traces du vécu (farde mémoire des activités mathématiques, cahier de recherche…).

L'organisation de la formation mathématique prend appui sur les recherches actuelles en didactique de la discipline, ainsi que sur la prise en compte du développement psychologique de l'enfant.

L'objectif est de fournir une vision des principaux concepts mathématiques à aborder au fil de la scolarité maternelle. Ces dispositifs se structurent de la manière suivante.

Les nombres et les opérations

Les nombres sont envisagés comme des outils pour agir au quotidien.



Les liens entre les différents concepts numériques favorisent l'acquisition du sens du nombre : l'aspect cardinal (combien ?) et l'aspect ordinal (où se situe le nombre ?) sont à aborder simultanément pour construire le concept de nombre.

Les expressions « plus que », « moins que » ou « autant que » sont des relations fondamentales qui interviennent dans le concept général du nombre. Une organisation structurée facilite la mise en mémoire des quantités : notre système de numération est construit en base 10. Des didacticiens en mathématique privilégient les représentations des doigts, la force du 5 et le champ de 10 (R. Brissiaud, S. Baruk, E. Wittman & G. Müller…). Structurer l'environnement mathématique selon la force du 5 aide les élèves à comprendre, peu à peu, notre système de numération (position et valeur).

Pouvoir dénombrer une collection est un apprentissage essentiel. Plusieurs principes sont envisagés dans le dispositif pédagogique concerné.

- Principe d'adéquation unique (chaque objet de la collection n'est pointé qu'une seule fois).
- Principe d'ordre stable (la chaine numérique est énumérée dans un ordre permanent).
- Principe cardinal (le dernier mot-nombre énoncé représente le nombre d'éléments contenu dans l'ensemble).
- Principe d'abstraction (on peut compter des objets de nature différente).
- Principe de non-pertinence de l'ordre (l'ordre dans lequel on énumère les éléments n'a pas d'influence sur le résultat).

Le fait de proposer des situations problèmes contribue à la compréhension du nombre. Ces activités permettent l'anticipation, la recherche de solutions et la communication du résultat.

Les solides et les figures

La manière dont les élèves entrent en contact, dès le départ, avec la géométrie va déterminer leur rapport aux objets dans l'espace. En mettant l'accent sur les déplacements, l'observation et les actions variées, l'appréhension de l'espace s'en trouvera facilitée.

Le travail des **notions topologiques** est essentiel. Un dispositif pédagogique aborde ces notions et propose différentes pistes pour les aborder : cf. Solides et figures. Activités en continuité M1-M3 : utiliser les notions topologiques dans diverses situations.

Les élèves apprennent notamment à se déplacer dans l'espace environnant (classe, école, quartier) ; à se situer et situer des objets par rapport à soi ou par rapport à des repères fixes ; à effectuer un itinéraire en fonction d'une consigne.

L'approche des solides et des figures s'inscrit dans une perspective réflexive visant la mobilité d'esprit indispensable à leur appréhension dans des contextes différents. Cet aspect est nécessaire si l'on veut que les élèves puissent reconnaitre les solides et les figures dans des positions moins habituelles (le carré posé sur un angle, par exemple). Il importe donc de les placer dans des situations où ils/elles seront amené(e)s à raisonner et invité(e)s à agir activement sur les objets de l'espace. Peu à peu, ils/elles pourront ainsi se représenter mentalement les solides et figures rencontrés.

Quatre actions sont envisagées tout au long de l'enseignement maternel.

- **Associer :** associer des traces et des silhouettes à des solides ; associer des empreintes identiques issues de solides différents…
- **Décrire :** décrire une figure ou un solide en vue de le construire ; comparer des solides ou des figures…
- **Construire :** construire avec ou sans modèle par assemblage, modelage, réalisation plastique…
- **Représenter :** représenter par dessin l'objet géométrique ou la figure.

Les grandeurs

Par les jeux et les manipulations, l'enfant est confronté aux différentes grandeurs. Les dispositifs proposés permettent aux élèves de découvrir et de préciser le sens de la mesure dans des activités variées. Bien évidemment, la mesure n'intervient que dans un contexte de sens, lorsque des grandeurs ne peuvent pas être comparées (par exemple, par rapprochement).

Progressivement, en passant de la mesure qualitative (estimer, comparer) à la mesure quantitative, les élèves sont amenés à distinguer la grandeur à mesurer, l'étalon et le résultat de la mesure. Ils passeront naturellement des étalons non conventionnels aux étalons conventionnels, retraçant au fil du temps, le chemin de l'évolution de la mesure chez les humains.

La compréhension des concepts liés à la mesure nécessite la reconnaissance de l'invariance des grandeurs. Cette invariance s'acquiert progressivement, selon les grandeurs utilisées.

Il va sans dire que cette appréhension des grandeurs et de la mesure s'effectue dans un contexte de résolution de problèmes privilégiant l'émission et la vérification d'hypothèses, ainsi que la recherche d'un étalon non conventionnel adapté (Cf. notamment le dispositif pédagogique proposant de partager et de recomposer une grandeur).

Le traitement de données

À travers ses jeux, l'enfant organise son environnement, ordonne, classe ou trie. Il peut ainsi distinguer les attributs pertinents pour son projet.

Cette aptitude à traiter des données est renforcée dès l'école maternelle, en prenant appui sur des situations de vie, avec pour objets des concepts relatifs aux nombres, à la géométrie, aux grandeurs, mais aussi des concepts relatifs à d'autres domaines d'enseignement.

Cinq démarches sont à enseigner.

- **Apparier :** mettre ensemble deux objets en fonction de critères communs (associer deux images identiques, par exemple ou apparier deux pièces de la même couleur).
- **Trier :** dans un ensemble d'éléments, prélever ceux ayant un critère commun (parmi des blocs de construction, ne prendre que ceux qui sont jaunes, par exemple.)
- **Classer :** fractionner un ensemble en sous-ensembles, en fonction d'un critère (organiser les blocs de construction par couleur : mettre ensemble les rouges, les bleus, les jaunes, par exemple).
- **Ordonner :** comparer des éléments deux à deux, selon leur grandeur et les ranger selon un ordre strict (du plus petit au plus grand ou du plus grand au plus petit).

L'aptitude à **créer des catégories** est une compétence essentielle à la construction de concepts.

Après les actions de classement, l'enfant peut être amené à les organiser ou à les représenter par un tableau à simple ou double entrée. Progressivement, les élèves pourront adopter la démarche inverse, à savoir lire un tableau et à le traduire en actions. Enfin, en traitant les données, l'enfant développe des compétences transversales présentes dans toute résolution de problèmes, telles qu'observer les données mises à disposition, en faire une analyse sur base d'un questionnement, d'un projet de tri ou de classement, en dégager une synthèse (tri ou classement à proprement parlé), et la communiquer aux autres élèves de la classe, favorisant ainsi la socialisation.

REPÈRES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

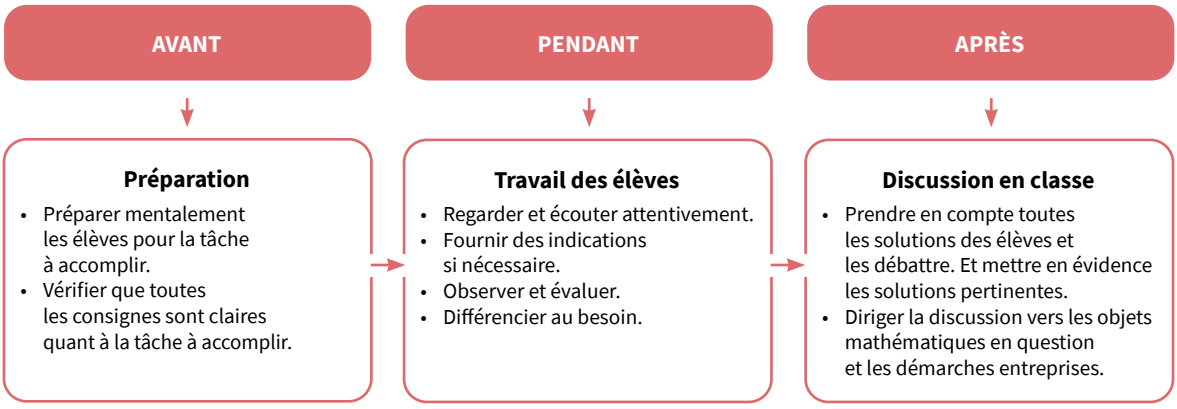
Le contact avec les outils mathématiques est important pour que les élèves puissent saisir le champ d'application des mathématiques. Certains dispositifs pédagogiques proposés prennent appui sur des activités rituelles (tableau des présences, calendrier, comptines…) ou des activités du quotidien (coins de jeux pour trier, classer…) et sont autant d'occasions de comprendre et d'interpréter le monde avec un regard de mathématicien.

Quatre fondements envisagés pour l'enseignement des mathématiques

Favoriser les interactions	Encourager la communication	Susciter le raisonnement	Inviter les élèves à poser un regard critique
- Via l'action et l'effet de celle-ci. - Provoquer les échanges entre pairs. → La médiation de l'adulte est essentielle.	-Demander aux élèves d'expliquer leurs démarches afin de les partager avec leurs pairs. - Suggérer aux élèves de dessiner la situation.	- Prévoir des temps pour réfléchir, tirer quelques conclusions des situations vécues : *« Qu'avez-vous appris ? »*.	- Inviter les élèves à discuter de leurs démarches, des résultats obtenus ; chercher éventuellement d'autres solutions.

S'INSCRIRE DANS UNE PERSPECTIVE DE RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

- Créer un cadre propice à la résolution de problèmes.[3]



- Donner du sens aux manipulations : le jeu constitue un contexte connu et privilégié pour apprendre et mettre en œuvre les apprentissages.
- Passer d'un mode concret à un mode représenté.
  - Le mode concret est à relier aux connaissances antérieures des élèves. Le matériel pour représenter la situation permet de la rendre plus visuelle et concrète.
  - Le mode imagé permet de faire le lien avec le concret pour amener les élèves à transférer les apprentissages réalisés. Il importe de faire des allers-retours entre le concret et les représentations pour bien consolider les apprentissages. En ce sens, le dessin joue un rôle important.

Dans l'enseignement maternel, on n'envisage pas la symbolisation des opérations, mais bien celle des chiffres (symboles numériques).

3 Van de Walle J. A. & Lovin L. H. (2007). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage.* Tome 1. Québec : ERPI.

S'INSCRIRE DANS UNE PERSPECTIVE INTERDISCIPLINAIRE

Les concepts mathématiques sont présents dans notre quotidien et sont utilisés dans différents domaines d'apprentissages.

Quelques exemples de liens interdisciplinaires issus des dispositifs d'apprentissage sont proposés dans ce programme.

Les mathématiques et le langage sont étroitement liés. La mise en mots des situations de vie de la classe favorise les représentations mentales des élèves. Cette mise en mots peut également contribuer à l'émergence de procédures de résolution.

- **Rendre visible la langue de scolarisation pour parler des nombres, comprendre le vocabulaire et l'utiliser en situation : les nombres et les opérations (M1-M3) :** se familiariser avec les nombres lors d'activités quotidiennes.
  - Ce type d'activités permet également de poser les prémices de l'argumentation, d'échanger autour des questions qui se posent et de porter de l'intérêt à ce que pensent/savent les autres.
- **Argumenter, échanger et résoudre ensemble : l'enseignant(e) favorise les interactions entre élèves et crée les conditions d'une attention partagée. Cf. les nombres et les opérations (M3) :** des situations de vie aux histoires mathématiques.
  - La découverte de l'espace s'inscrit aussi dans une perspective interdisciplinaire : reproduire des mouvements de danse (ECA) ; effectuer les grands mouvements fondamentaux (EPS) ; se situer en temps réel dans l'espace (FHS).
- **Se placer, se déplacer, se situer. Cf. Les solides et les figures (M1/M2) :** se familiariser avec l'espace environnant et y prendre des repères.

FAIRE DÉCOUVRIR LES COMPOSANTES COMMUNES

Le tableau ci-dessous regroupe des démarches mentales essentielles aux activités mathématiques. Elles interviennent dans plusieurs champs de la discipline.

En termes de démarches mentales à construire	Exemples dans les domaines concernés
ESTIMER • Nombres et opérations • Grandeurs	- **Les nombres et les opérations** - *Travailler le dénombrement* (M3) : estimer, à vue, une quantité. - **Les grandeurs** - *Se familiariser avec les grandeurs* (M1-M3) : estimer, à vue, un ordre de grandeur (plus que, moins que).
COMPARER • Nombres et opérations • Solides et figures • Grandeurs	- **Les nombres et les opérations** - *Se familiariser avec les nombres lors d'activités quotidiennes* (M1-M3) : comparer deux quantités par correspondance terme à terme, par exemple. - **Les solides et les figures** - *Découvrir et réaliser des solides et des figures* (M1-M3) : comparer des figures selon leur nombre de côtés, par exemple. - **Les grandeurs** - *Se familiariser avec les grandeurs* (M1-M3) : comparer la grandeur de deux objets en les juxtaposant, par exemple.
SITUER-ORDONNER • Nombres et opérations • Grandeurs	- **Les nombres et les opérations** - *Construire le nombre et le système de numération* (M1-M2) : organisation des quantités selon la « force du 5 » : approcher l'aspect ordinal dans cette organisation. - **Les grandeurs** - *Manipuler, ranger et découvrir l'ordre* (M1-M2) : ordonner des grandeurs par ordre croissant ou décroissant.
COMPOSER-DÉCOMPOSER • Nombres et opérations • Solides et figures • Grandeurs	- **Les nombres et les opérations** - *Travailler le dénombrement* (M1-M3) : dénombrer par décomposition (M3). - **Les solides et les figures** - *Découvrir et réaliser des solides et des figures* (M1-M3) : composer une figure à partir de deux autres figures. - **Les grandeurs** - *Construire et comprendre la mesure* (M1-M3) : composer une grandeur à partir d'étalons non conventionnels.
OPÉRER • Nombres et opérations • Grandeur	- **Les nombres et les opérations** - *Des situations de vie aux histoires mathématiques* (M3) : aborder des opérations par ce moyen. - **Les grandeurs** - *Partager et recomposer une grandeur* (M3) : partager une grandeur en deux parts équivalentes.

Des composantes plus spécifiques à chaque champ des mathématiques sont explicitées dans les dispositifs pédagogiques proposés dans le programme.

2. QUELLES BALISES POUR ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

ORGANISER LES ACTIVITÉS DANS LE TEMPS ET L'ESPACE

Des exemples de centres de mathématiques sont proposés principalement dans deux dispositifs.

- **Grandeurs-Séquence d'activités en M1-M2 :** *Manipuler, ranger et découvrir l'ordre*.
- **Grandeurs-Activités en continuité M1-M3 :** *Construire et comprendre la mesure*.

« Les centres de mathématiques sont des endroits dans la classe où les élèves, le plus souvent en dyades, utilisent le matériel pédagogique mis à leur disposition pour développer, consolider ou accroitre leurs compétences mathématiques. Les élèves y vivent une variété d'activités qui renforcent ou approfondissent des notions déjà enseignées, améliorant ainsi leur compréhension des mathématiques. »[4]

Dans un premier temps, le matériel est découvert et manipulé par les élèves sous la conduite de l'enseignant(e) dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Ce matériel est ensuite placé dans les centres afin que les élèves l'utilisent de façon autonome. Le matériel est différencié en fonction des besoins des élèves et de leur niveau de compréhension mathématique.

DÉFINIR QUELQUES DÉMARCHES PRIORITAIRES D'ENSEIGNEMENT

CONSTRUIRE L'AUTONOMIE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

Les autonomies sont illustrées à travers plusieurs dispositifs pédagogiques. L'élève est amené à oser expérimenter et à utiliser les ressources dont il dispose. La variété du matériel à disposition suscite aussi la créativité. Encourager l'autonomie, c'est aussi permettre aux élèves de garder leurs propres traces des apprentissages : dessins du vécu, farde mémoire des activités, référentiels… De nombreux exemples sont proposés au sein des dispositifs présentés.

L'autonomie est principalement développée dans deux dispositifs.

- **Les solides et les figures - en M1-M2 :** *se familiariser avec l'espace environnant et y prendre des repères.*
- **Les nombres et les opérations - en M3 :** *des situations de vie aux histoires mathématiques.*

ENVISAGER LES CHAMPS DES MATHÉMATIQUES EN INTERRELATION

Exemples de dispositifs pédagogiques proposés

- **Les grandeurs sont abordées à partir des objets de l'espace. Ces deux domaines sont deux étroitement liés : les grandeurs - en M3 :** *partager et recomposer une grandeur.*
- **Les figures géométriques peuvent être triées, classées et ordonnées par le traitement de données : traitement des données - M1-M2 :** *trier, classer, ordonner.*

OBSERVER, ÉVALUER ET DIFFÉRENCIER POUR AIDER LES ÉLÈVES À MIEUX APPRENDRE

Des temps d'évaluation et de différenciation sont proposés dans les dispositifs pédagogiques présentés dans le programme. Par exemple, établir une évaluation diagnostique afin d'observer les habiletés de dénombrement des élèves. Cf. Les nombres et les opérations : travailler le dénombrement (M1-M3).

Lorsque les élèves travaillent en autonomie, l'enseignant(e) peut les observer en action et consigner les informations qu'il/elle tire de cette observation. Ce recueil d'informations sur la compréhension et l'identification des erreurs des élèves soutient la mise en place de la différenciation.

4 Diller D. (2012). *Les centres de mathématiques pour les élèves de 5 à 8 ans*. Montréal : Chenelière Éducation.

SÉLECTIONNER QUELQUES SUPPORTS SPÉCIFIQUES

Des outils et du matériel sont spécifiés dans le référentiel des compétences initiales.
Ils sont regroupés dans le tableau ci-dessous.

Synthèse des outils ou matériels proposés pour chaque rubrique

Nombres et opérations	Solides et figures	Grandeurs	Traitement de données
- Collection d'objets (matériel varié). - Matériel de la vie de la classe et coins symboliques. - Représentations structurées des nombres. - Chiffres écrits. - Bande numérique (jeux de plateaux, marelles…).	- Objets courants (pour dégager une caractéristique géométrique) ; associer un objet au solide géométrique correspondant. - Sable, pâte à modeler, peinture… pour réaliser des empreintes. - Assemblage de solides et modèles en 3D, 2D, photos… - Matériel pour créer des solides.	- Objets de différentes grandeurs. - Cubes/cylindres à superposer ou emboiter. - Grandeurs pouvant être fractionnées. - Sablier (indicateur du temps qui passe). - Étalons non conventionnels. - Bascule, balance à plateaux. - Toise.	- Objets pouvant être triés, classés, ordonnés. - Représentations d'objets pouvant être triées, classées, ordonnées. - Matériel pour réaliser des tris et des classements par couleur. - Tableau à simple entrée (//vie de la classe). - Tableau à double entrée (//vie de la classe).

OUTILS/MATERIEL

Légende : Noir : M1-M2 ; Rose : M3

Les dispositifs pédagogiques proposés dans ce programme prévoient l'utilisation de ces outils.
À ceux-ci s'ajoutent quelques albums de jeunesse permettant d'explorer les mathématiques.

Se familiariser avec les nombres lors d'activités quotidiennes

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer	
NO4-M1-M2	• La chaine numérique stable et conventionnelle : la litanie.	• Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'au moins 10.
NO21-M3	• La chaine numérique stable et conventionnelle : la litanie.	• Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 29.
NO20-M3	• L'écriture des nombres.	• Distinguer les chiffres des autres signes graphiques.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Appréhender / Découvrir les nombres	
NO9-M1-M2	• Comparer des collections d'objets selon leur quantité.	• Utiliser, pour désigner la collection qui contient le plus/le moins d'objets : - soit l'appariement d'un maximum d'objets d'une collection avec ceux d'une autre ; - soit le dénombrement des deux collections d'objets.
NO31-M3	• Comparer des collections d'objets selon leur quantité.	• Utiliser, pour désigner la collection qui contient plus que/moins que, autant que, la même quantité que : soit l'appariement d'un maximum d'objets d'une collection avec ceux d'une autre ; soit le dénombrement des deux collections d'objets.
NO11-M1-M2	• S'initier à l'aspect ordinal des nombres.	• Se placer dans une file selon la position donnée par l'enseignant : premier, deuxième, troisième.
NO33-M3	• S'approprier l'aspect ordinal des nombres.	• Se placer dans une file/ Placer un objet dans une suite et exprimer sa position : - premier, dernier ; - premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches[1].

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Séquence d'activités M1-M2 *Construire le nombre et le système de numération - Organisation des quantités selon la « Force du 5 ».*

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

En grandeurs

L'action de **COMPARER** se retrouve aussi dans le champ des grandeurs.

G3-M1-M2 Comparer deux objets selon une grandeur définie par juxtaposition, en les soupesant.

G14-M3 Comparer deux objets selon une grandeur définie par superposition, juxtaposition, recouvrement, remplissage, transvasement, emboitement, en les soupesant.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Les nombres sont présents dans notre quotidien et sont utilisés dans différents domaines d'apprentissages : lors de l'utilisation de représentations du temps en formation humaine et sociale (dates, jours de la semaine…) ; lors de jeux psychomoteurs de parcours avec des objets à récupérer…

MISE EN CONTEXTE

Les nombres font partie de la vie de la classe. Leur familiarisation au travers d'activités récurrentes est essentielle pour en construire le sens mais aussi pour prendre conscience de leurs domaines d'utilisation.

Ce dispositif pédagogique présente des situations permettant d'ouvrir le champ de différents apprentissages qualifiés de fondamentaux. Il prend appui sur des activités du quotidien qui peuvent constituer des leviers très pertinents et permettre d'aborder des concepts numériques fondamentaux. Le rôle de l'enseignant(e) sera dès lors d'offrir un environnement, du matériel et des rituels favorisant cette appropriation des nombres en situation.

Les activités proposées ci-dessous sont organisées selon le schéma suivant

	Se familiariser avec les nombres, c'est…
Construire le sens du nombre.	→ Comprendre que les nombres sont reliés entre eux par diverses relations numériques. Exemple : « 4 est plus grand que 2, 4 c'est 2 de moins que 6, c'est aussi 1 de plus que 3. Il se compose de 2 et de 2 mais aussi de 3 et de 1 ou 1 et 3. Il est à une position de 5 et à 6 positions de 10… ». → Comprendre qu'on peut représenter une même quantité avec des objets ou par des collections témoins différents. → Construire le concept de nombre (associer le cardinal et l'ordinal). → Agir sur les nombres dans des situations mobilisatrices…
Dire, lire et écrire les nombres.	→ Connaitre le nom affecté à chaque nombre. → Maitriser la suite conventionnelle des nombres. → Distinguer les chiffres des autres signes graphiques. → Connaitre les symboles (chiffres) correspondant aux nombres…
Comparer des nombres.	→ Comprendre qu'il est possible de mettre en œuvre plusieurs procédures pour comparer : estimer, établir une correspondance terme à terme, décomposer ou dénombrer.
Situer et ordonner des nombres.	→ S'initier au fait que la suite des mots numériques correspond à un ordre de grandeur. → Situer les nombres les uns par rapport aux autres. → Comprendre que certains mots correspondent à un rang (1er, 2e…) et d'autres à un ordre et non pas à une quantité (numéro des pages dans un livre, par exemple)…

Point d'attention || Parallèlement à ces activités, il est aussi indispensable de réaliser des activités récurrentes permettant d'intégrer la notion de quantité sans passer par le comptage.

FLSco || Pour parler des nombres, un vocabulaire mathématique spécifique est utilisé. Comprendre ces termes mais surtout les utiliser en situation est essentiel pour construire le concept de nombre.

- Le vocabulaire pour dire le nom des nombres.
- Du vocabulaire pour comparer : les termes plus que, moins que, autant que, la même quantité que.
- Du vocabulaire pour désigner une position : premier, dernier ; deuxième, troisième, quatrième, cinquième.

1. DES SITUATIONS POUR CONSTRUIRE LE SENS DU NOMBRE

L'application de relations numériques aux réalités physiques permet de comprendre le monde d'un point de vue mathématique. Il importe donc de penser les nombres comme outils du quotidien : les découvrir tout d'abord dans l'environnement, au travers de livres à compter, d'albums jeunesse, de comptines, de jeux à règles, de jeux symboliques…

ENJEU D'APPRENTISSAGE : CONSTRUIRE LE CONCEPT DE NOMBRE EN ASSOCIANT LES ASPECTS CARDINAL ET ORDINAL, NOTAMMENT LORS DU RITUEL DES PRÉSENCES.

- **Représenter un nombre et représenter une quantité** (nombre d'élèves présents).
  - Faire placer les photos/les prénoms des élèves présents en complétant une main à la fois, dans le sens de la lecture.
  - Encourager la verbalisation : « Voici une première photo, tu vas placer ta photo qui est la 2e. On compte maintenant 2 photos. » ; « Sur cette main, qui est placé en 1er lieu ? En dernier lieu ? ».







- **« Faire jouer des situations ».**
- Représenter les élèves présents en utilisant des personnages mobiles.
- Inviter les élèves à montrer une quantité : « Montre-moi, avec tes mains 5 personnages. Et cinq autres personnages.».
- Inviter les élèves à agir et à verbaliser : « Montre-moi, avec les mains les 4 premiers personnages. Qui est le 1er ? Qui est le 4e ? … ».



Point d'attention || L'objectif de cette activité est surtout d'éviter le comptage étiquetage. Le dernier mot-nombre cité correspond à une quantité et non pas seulement au dernier objet pointé (4 c'est 1 et 1 et 1 et 1).

ENJEU D'APPRENTISSAGE : COMPRENDRE QU'UNE MÊME QUANTITÉ PEUT ÊTRE REPRÉSENTÉE AVEC DES COLLECTIONS TÉMOINS OU PAR DES OBJETS DIFFÉRENTS.

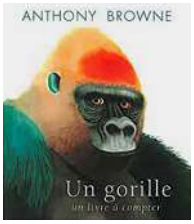
- **Faire découvrir des comptines et des livres numériques.**



© LABORDE, C, LEGRAND, M. (2010). « 1, 2, 3, nous irons au bois. » L'Élan vert.



© READ, K. (2019). « Un renard. » Kaléidoscope.



© BROWNE, A. (2012). « Un gorille, un livre à compter ». Kaléidoscope.

- Proposer des supports variés pour mettre en évidence le concept de nombre.

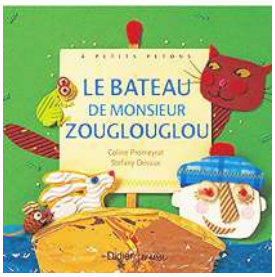
- **Créer, avec les élèves, des livres à compter, en prenant appui sur ceux découverts : « Que remarque-t-on ? » ;** « Comment représenter 3 ? 4 ? ».



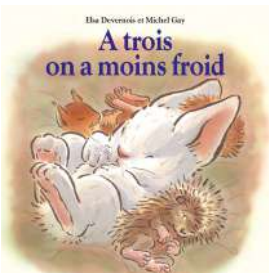


ENJEU D'APPRENTISSAGE : COMPRENDRE QUE LES NOMBRES SONT RELIÉS ENTRE EUX PAR DIVERSES RELATIONS NUMÉRIQUES : « 4 EST PLUS GRAND QUE 2, C'EST 2 DE MOINS QUE 6 MAIS 1 DE PLUS QUE 3. IL SE COMPOSE DE 2 ET DE 2 MAIS AUSSI DE 3 ET DE 1. IL EST À UNE POSITION DE 5… ».

- **Faire découvrir des récits répétitifs par accumulation**
  Un personnage auquel s'ajoutent un 2e, puis un 3e, éventuellement un 4e.



© PROMEYRAT, C ET DEVAUX, S. (2000). « Le bâteau de Monsieur Zouglouglou ». Didier Jeunesse.



© DEVERNOIS, E ET GAY, M. (1993). « A trois on a moins froid ». École des loisirs.



© DESNOUVEAUX, F ET HUDRISIER, C. (2020). « La Mouffle ». Didier Jeunesse.

- **Proposer du matériel de manipulation, en petit groupe, pour rejouer les situations.**
  « Toujours un en plus ».

- **Amener les élèves à analyser et à verbaliser les situations :** « Il y en a un. J'en ajoute un autre. Il y en a 2. J'en ajoute un autre. Il y en a 3. 3, c'est un de plus que 2».





Trace || « Dans ces albums, le nombre de personnages augmente jusqu'à 3, jusqu'à 5…».



2. DES SITUATIONS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE LE NOMBRE

Point d'attention || Dire, lire et écrire les nombres sont des procédures qui permettent de mieux lire l'environnement et de communiquer en utilisant les symboles mathématiques adéquats. Toutefois, il faut se garder d'une approche trop systématique et formelle qui pourrait être préjudiciable à la construction du concept de nombre. Les chiffres sont les symboles qui permettent de former les nombres. Un nombre peut être formé d'un ou plusieurs chiffres et a une valeur numérique.

ENJEUX D'APPRENTISSAGE : CONNAITRE LE NOM AFFECTÉ À CHAQUE NOMBRE ; MAITRISER LA SUITE CONVENTIONNELLE DES NOMBRES ; DISTINGUER LES CHIFFRES DES AUTRES SIGNES GRAPHIQUES ; CONNAITRE LES SYMBOLES (CHIFFRES) CORRESPONDANT AUX NOMBRES.

- **Faire découvrir les chiffres et les nombres dans l'environnement.**
  - Partir à la recherche des chiffres et des nombres dans la classe, l'école, le quartier.
  - **Faire remarquer que certains chiffres représentent une quantité** (4 pommes dans l'emballage), **d'autres représentent un numérotage** (le numéro d'une maison), **d'autres représentent un ordre** (le 3e étage).

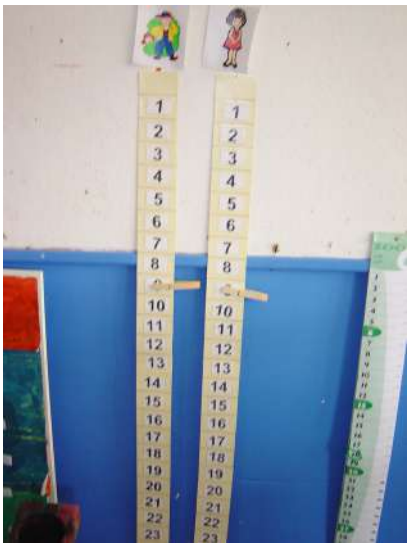
  Profiter d'activités développées dans d'autres disciplines et dans des situations de vie de la classe pour questionner les élèves sur ce que représente le nombre, le chiffre dont on parle.

Point d'attention || L'écriture des chiffres et des nombres permet de garder des traces des recherches menées.

- **Lire et écrire des chiffres et des nombres dans des situations significatives.**

LIRE
- Utiliser les référentiels de la classe : **bande numérique, calendrier…**
- Lors du rituel des présences, comparer le nombre de filles et de garçons sur deux bandes numériques placées côte à côte afin de susciter la récitation de la chaine numérique.

ÉCRIRE
- Réaliser une toise ; numéroter les pages d'un livre ; indiquer les prix sur les marchandises du magasin de la classe…
- Utiliser des jeux existant en classe pour différencier chiffres et lettres : cubes avec lettres, cubes numérotés, lettres et chiffres magnétiques…



3. DES SITUATIONS POUR COMPARER LES NOMBRES

Point d'attention || L'appariement d'objets d'une collection avec ceux d'une autre est généralement privilégié dans le cadre de comparaison de collections (correspondance terme à terme). Il importe toutefois d'éveiller les élèves à d'autres façons de comparer : par estimation, par décomposition ou encore par dénombrement.

ENJEUX D'APPRENTISSAGE : DÉCOUVRIR DES STRATÉGIES DIFFÉRENTES POUR COMPARER ; ADOPTER LA STRATÉGIE LA PLUS EFFICACE EN FONCTION DES SITUATIONS PROPOSÉES.

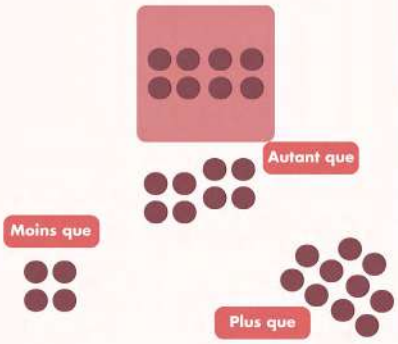
... par le biais de la correspondance terme à terme	... en les dénombrant	... en les estimant	... en utilisant la décomposition (à partir de la M3)
→ La correspondance terme à terme permet de mettre en relation un à un les élément de chaque collection proposée. Par ce biais, les élèves peuvent déterminer, à vue, si deux collections comportent autant, plus ou moins d'objets l'une que l'autre.	→ Le dénombrement permet d'associer le mot-nombre énoncé pour le dernier objet de chaque collection au nombre d'objets contenus dans chacune d'elles. Il s'agit donc de déterminer le nombre d'objets des deux collections proposées et d' exprimer le résultat de cette comparaison.	→ L'estimation permet de développer une perception approximative de deux quantités d'objets présentées. Afin de faciliter l'estimation, la différence entre ces deux quantités doit être significative. Il est possible de vérifier l'estimation par le dénombrement ou la correspondance terme à terme.	→ La décomposition permet de penser aux nombres du point de vue de leurs parties : utiliser les constellations du dé pour découvrir que 5 est supérieur à 4, par exemple. (C'est la représentation de 4 sur le dé à laquelle on ajoute un au centre) La décomposition incite à la réflexion entre les parties et le tout. Elle constitue une étape essentielle dans l'élaboration du concept de nombre.

[1]D'après Roland Charnay, Comment enseigner les nombres entiers et la numération décimale de la PS au CM2 (Hatier, 2013)

Dans un coin symbolique : apparier des objets, dresser la table pour les 4 ours.



En activité rituelle : observer la collection cible et réaliser 3 collections : avec autant, plus ou moins de jetons.



Lors d'un jeu de société ou d'un jeu psychomoteur : comparer les résultats à la fin d'un jeu → Qui a gagné la partie ?

Une situation de jeu



4. DES SITUATIONS POUR SITUER ET ORDONNER DES NOMBRES

Point d'attention || Situer et ordonner des nombres s'envisagent dans le cadre de situations significatives à vivre. Des outils tels que la bande numérique permettent aux élèves de situer les nombres les uns par rapport aux autres et de se construire des représentations mentales variées.

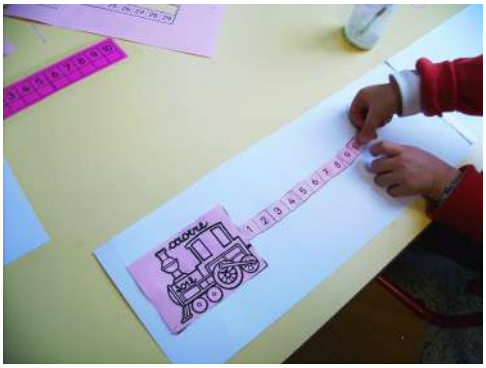
ENJEUX D'APPRENTISSAGE : S'INITIER AU FAIT QUE LA SUITE DES MOTS NUMÉRIQUES CORRESPOND À UN ORDRE DE GRANDEUR ; SITUER LES NOMBRES LES UNS PAR RAPPORT AUX AUTRES ; COMPRENDRE QUE CERTAINS MOTS CORRESPONDENT À UN RANG (1ER, 2E…) ET D'AUTRES À UN ORDRE ET NON PAS À UNE QUANTITÉ (NUMÉRO DES PAGES DANS UN LIVRE, PAR EXEMPLE).

- **Utiliser un éphéméride (calendrier) pour aborder cette suite des nombres.**

  - **Réaliser une bandelette en papier pour chaque mois.**



  - **Coller la page de l'éphéméride pour construire le mois en cours.**
  - Au fil des mois, **amener les élèves à prendre conscience que l'ordre des nombres est toujours identique.**
  - Partir de ces découvertes pour proposer aux élèves de construire leur bande numérique, support pour de futures activités d'apprentissage plus structurées.



- **Du jeu corporel au jeu de société**
  - **Proposer des jeux de parcours en psychomotricité ou sur un plateau de jeu :** « Tu lances le dé. Tu obtiens 3. Sur quelle case vas-tu te trouver ? ».
  - **Inviter les élèves à se positionner en fonction de l'ordre mentionné par le chiffre reçu :** « Tu as le 3. Tu vas donc te placer à la 3e place dans la file ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- KOEKS J. (2014). *Faire des maths en maternelle*. Namur : Erasme.
- VAN DE WALLE J. A. & LOVIN L. H. (2007). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage. Tome 1.* Québec : ERPI.

Construire le nombre et le système de numération
Organisation des quantités selon la « force du 5 »

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Appréhender/Découvrir les nombres.	
NO7	• Reconnaitre des représentations structurées.	• Associer, pour les 5 premiers nombres à minima, une collection d'objets dénombrés à une représentation structurée de même quantité.
NO8	• Réaliser une collection d'objets dont le cardinal est donné.	• Composer, à l'aide d'un matériel varié, une collection d'objets dont le cardinal est donné jusqu'à 5, à minima.
NO9	• Comparer des collections d'objets selon leur quantité.	• Utiliser, pour désigner la collection qui contient le plus/le moins d'objets : - soit l'appariement d'un maximum d'objets d'une collection avec ceux d'une autre ; - soit le dénombrement des deux collections d'objets.
NO11	• S'initier à l'aspect ordinal des nombres.	• Se placer dans une file selon la position donnée par l'enseignant : premier, deuxième, troisième.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Se familiariser avec les nombres lors d'activités quotidiennes.*

Activités en continuité M1-M3 *Travailler le dénombrement.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Les nombres sont présents dans notre quotidien et sont utilisés dans différents domaines d'apprentissages : lors de l'utilisation de représentations du temps en formation humaine et sociale (dates, jours de la semaine…) ; dans le cadre de jeux psychomoteurs de parcours ou de gains d'objets…

CONTINUITÉ À ÉTABLIR EN M3

L'organisation des quantités selon la force du 5 permet de mieux visualiser les nombres et de mettre en évidence notre système de numération en base 10 (deux mains).

NO25 Associer, pour les 6 premiers nombres à minima, une collection d'objets dénombrés :
- à une représentation structurée de même quantité ;
- au chiffre correspondant (écriture numérique).

NO27 Composer par manipulation une quantité d'objets jusqu'à 6, en combinant deux termes ou plus.

MISE EN CONTEXTE

Il semblerait que le choix de la base 10 pour notre système de numération puisse trouver son origine dans le nombre de doigts de nos deux mains. **Des didacticiens en mathématique privilégient d'ailleurs les représentations des doigts, la « force du 5 » et le champ de 10** (R. Brissiaud, S. Baruk, E. Wittmann & G. Müller…).

Structurer l'environnement mathématique selon la « force du 5 » aide les élèves à comprendre, peu à peu, notre système de numération (position et valeur).

Point d'attention || Afin de pouvoir mener les activités de cette séquence, il peut être intéressant de mettre en oeuvre trois préalables : organiser des espaces structurés ; jouer avec les doigts ; organiser « du nombreux ».

- **Organiser des espaces structurés** en fonction de la force du 5 afin que les élèves puissent la visualiser et mieux s'imprégner de cette organisation.

  Exemples

  Dans cette classe d'accueil-M1, le tableau des ateliers, le tableau des présences et les places aux portemanteaux sont organisés selon la force du 5, la représentation des mains et des doigts.





- **Inviter à jouer avec les doigts :** proposer des comptines, des jeux de doigts ; montrer de petites quantités avec les doigts ; proposer des marionnettes à doigts pour jouer certaines comptines…

  Exemples







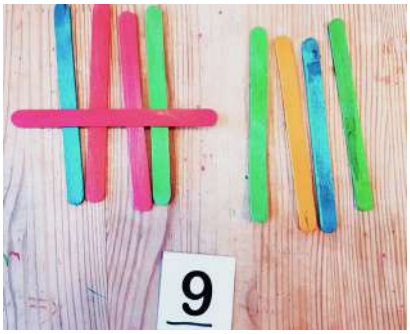
L'utilisation des doigts permet de construire les premières représentations mentales des nombres.

- **Organiser « du nombreux »** (trop nombreux pour être comptés) : les grandes quantités proposées suscitent le regroupement en groupes de 5, en utilisant les mains comme supports. **Dans un premier temps, ces activités sont surtout basées sur des manipulations et des appariements : un doigt représente un objet. Par la suite, il sera possible de favoriser les groupements par 5, selon une autre organisation.**

Exemples







ACTIVITÉ N° 1
AMENER LES ÉLÈVES À VERBALISER LES MANIPULATIONS RÉALISÉES POUR CONSTRUIRE LE NOMBRE

- **Expliciter les enjeux de l'apprentissage :** d'une part, décrire, en utilisant les termes adéquats, de quoi est constituée la collection de 5 éléments présentée (composer jusque 5) ; d'autre part, construire une collection de 5 éléments en tenant compte des consignes données par l'enseignant(e).

Point d'attention || Cette activité vise davantage la comparaison de quantités que le dénombrement de la quantité 5. Elle propose une première approche des décompositions, à réaliser en M3 (NO29-Décomposer par manipulation, une quantité d'objets définie par l'enseignant (jusqu'à 6) en deux termes ou plus, et la recomposer).

Ayant appris d'abord à apparier des objets aux doigts de la main, les élèves ont déjà pu appréhender la quantité 5 d'une manière globale. Les jeux de doigts aideront fortement à cette appropriation.

Cette activité se déroule en trois courtes phases, en petits groupes.

1.



- **Inviter les élèves à placer autant d'objets qu'il y a de doigts.**
- **Faire observer les réalisations :** « Y-a-t-il bien un objet pour chaque doigt ? Toutes les mains sont-elles complétées de la même façon ? ».
- **Amener la verbalisation à propos des quantités :** « Nina, combien de sortes de fruits différents as-tu choisies ? » ; « Combien as-tu de grappes de raisin ? ».
- **Proposer une comparaison de collections selon leur quantité :** « Quelle sorte de fruits y-a-t-il le plus ? ».

2.



- **Introduire un dé de couleur et des objets ayant les mêmes couleurs :** dans un premier temps, prévoir 3 couleurs à reproduire 2 fois sur les faces du dé.
- **Lancer le dé, à tour de rôle, prendre un objet correspondant à la couleur indiquée par le dé et le placer sur un doigt de la main.** Verbaliser les actions.
- **Susciter les échanges** en observant les différentes façons de composer 5, lorsque chaque élève a complété sa collection de 5 objets : « Quelle couleur as-tu le plus ? Le moins ? … ».

3.



- **Donner des consignes aux élèves. Via un étayage adéquat, amener l'analyse et la mise en mots des compositions réalisées :** « Complète la main en utilisant seulement 2 couleurs. As-tu le même nombre d'objets de chaque couleur ? Qu'as-tu le plus ? Combien en as-tu de chaque couleur ? ».

NB : les pinces à linge ont comme avantage de rester accrochées à la main et permettent facilement des comparaisons par rapprochement.

Différencier || **Il est nécessaire d'observer les élèves en situation et de relever leurs habiletés à utiliser le langage :** pour verbaliser leurs actions, pour exprimer une quantité/une composition/décomposition, pour respecter les consignes données..

Suite à cette observation, **réaliser des groupes de besoin tenant compte des possibilités numériques des élèves**.

ACTIVITÉ N° 2
PROPOSER AUX ÉLÈVES LA RÉALISATION DE COLLECTIONS D'OBJETS DONT LE CARDINAL EST DONNÉ

- **Rappeler le contexte de la première activité et expliciter les enjeux de l'apprentissage :** apprendre à saisir autant d'objets qu'indiqué, d'une part par les doigts de l'enseignant(e), d'autre part par le dé.

Point d'attention || Utiliser un dé reprenant les schèmes jusqu'à 5 maximum. Compléter la ou les autre(s) face(s) en doublant certains schèmes (1, 2 ou 3, par exemple). Il est intéressant de prévoir un dé « grand format » permettant aux élèves d'apparier les objets aux points du dé. Cette activité amène les élèves à abstraire le nombre indépendamment des caractéristiques physiques des objets (couleurs, grandeurs…).

- **Montrer une quantité avec les doigts et demander aux enfants de la reproduire à l'aide d'objets.**
- **Proposer des images de mains et inviter les élèves à placer autant d'objets qu'indiqué par les doigts.**
- **Inviter les élèves à lancer un dé à tour de rôle. Expliciter et/ou faire verbaliser les différentes actions :** « Regarde le dé. Combien d'objets peux-tu prendre ? » ; « Combien d'objets te manquent-ils pour compléter ta main ? »…

Différencier || Observer les procédures de dénombrement mises en place par les élèves afin d'aider, ceux qui en ont besoin, à utiliser telle ou telle procédure : l'appariement peut aider les élèves en difficulté par rapport à la tâche[1].

Exemples



L'élève réalise-t-il un appariement en associant les objets aux points du dé ?



L'élève peut-il pointer les points du dé ? Jusqu'où peut-il dénombrer ?



L'élève a-t-il une perception globale et immédiate de la quantité ?

ACTIVITÉ N° 3
INTRODUIRE DES VARIATIONS EN PROPOSANT D'AUTRES COLLECTIONS TÉMOINS ET D'AUTRES SUPPORTS STRUCTURÉS

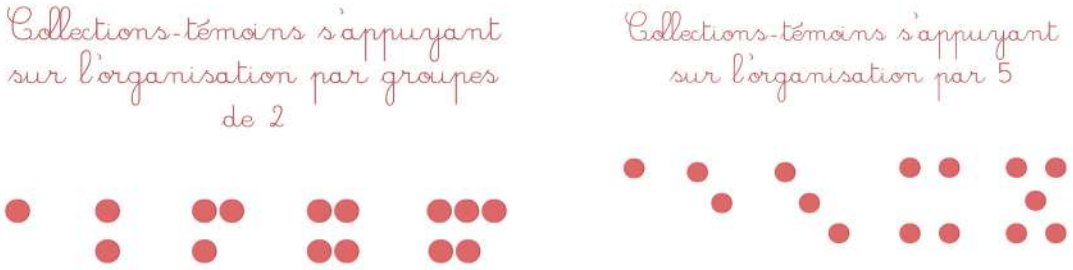
Point d'attention || Abstraire le nombre des situations vécues est essentiel. Jusqu'à présent, le support privilégié a été la main, « force du 5 ». **L'idée est bien d'élargir le champ des possibles afin de construire le nombre et les différences façons de le composer.**

- **Rappeler l'activité précédente.**
- **Montrer une quantité avec les doigts (de 1 à 5), puis demander aux enfants de la reproduire à l'aide d'objets.**

1 Travailler le dénombrement

- **Proposer aux élèves d'autres collections témoins et les inviter à prendre autant d'objets qu'indiqué.** « Je montre . Prenez autant d'objets qu'il y a de points sur la carte. ».

Exemples



- **Proposer d'autres supports que les mains pour structurer les collections formées :** les schèmes du dé, la bande de 5…
- **Garder des traces en réalisant des boites à nombres, par exemple :** réaliser des collections de 1 à 5, avec des objets variés placés dans des pochettes ou des sacs.



- **Établir le bilan des apprentissages :** « Qu'avons-nous appris ? », « Je vois que tu peux expliquer comment tu as construit ta collection. »…

QUELQUES PISTES À POURSUIVRE EN M3

Poursuivre l'approche du « nombreux », l'utilisation de la force du 5 et du champ de 10 pour organiser les nombres.

Les outils de structuration proposés pourront faire apparaitre le champ de 10.





Travailler dans une autre base de numération, ce qui permet de compléter la compréhension que les élèves ont du système décimal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHEVALIER, A. (2020). *Réussir l'entrée en mathématiques. Construire les nombres naturels et les opérations.* Couleur livres/ASBL CGé.
- KOEKS, J. (2014). *Faire des maths en maternelles.* Erasme.

Travailler le dénombrement

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
NO1-M1-M2	• Des collections d'un à trois objets.	• Distinguer : - « un » de « rien » ; - « un » de « plusieurs ».
NO2-M1-M2	• Des collections d'un à trois objets.	• Reconnaitre globalement et immédiatement, et désigner une collection d'un à trois objets.
NO14-M3	• Des collections d'un à quatre objets.	• Reconnaitre globalement et immédiatement une collection d'objets jusqu'à 4.
NO3-M1-M2	• Des mots nombres.	• Dire le mot nombre correspondant à une collection jusqu'à minima cinq objets.
NO15-M3	• Des mots nombres.	• Dire le mot nombre correspondant à chaque objet pointé, dans une collection jusqu'à minima 9.
NO4-M1-M2	• La chaine numérique stable et conventionnelle (la litanie).	• Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'au moins 10.
NO21-M3	• La chaine numérique stable et conventionnelle (la litanie).	• Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 29.
NO17-M3	• L'invariance du nombre.	• Reconnaitre que des collections d'objets de natures, de tailles et de dispositions différentes comportent le même nombre d'objets jusqu'à 5.
NO18-M3	• L'indifférence de l'ordre du comptage.	• Reconnaitre un même nombre d'objets d'une collection (jusqu'à 5) quel que soit l'ordre de leur comptage.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Appréhender / Découvrir les nombres	
N06-M1-M2	• Dénombrer une collection d'objets pour s'initier à l'aspect cardinal des nombres.	• Dénombrer une collection d'objets jusqu'à 5 à minima : énoncer le mot nombre correspondant à chaque élément dénombré puis celui qui indique le nombre total d'éléments de la collection.
NO12-M1-M2	• Opérer une addition/une soustraction au départ d'une collection d'objets donnée.	• Ajouter un objet à la fois à une collection donnée/ Retirer un objet à la fois d'une collection donnée selon la situation présentée par l'enseignant.
NO24-M3	• Dénombrer une collection d'objets pour s'initier à l'aspect cardinal des nombres.	• Dénombrer une collection d'objets jusqu'à 9 à minima : énoncer le mot nombre correspondant à chaque élément dénombré, puis celui qui indique le nombre total d'éléments de la collection.
NO34-M3	• Opérer au départ d'une collection d'objets donnée : - une addition/une soustraction ; - une multiplication/une division.	• Effectuer et verbaliser, dans une situation de vie de la classe, le geste correspondant à l'opération : - ajouter, retirer ; - prendre autant de fois, partager.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Expliciter les démarches et les apprentissages. || p. 19
Évaluer pour soutenir les apprentissages. || p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Se familiariser avec les nombres lors d'activités quotidiennes.*

Séquence d'activités M1-M2 *Construire le nombre et le système de numération - Organisation des quantités selon la « force du 5 ».*

MISE EN CONTEXTE

Dans le domaine des nombres et des opérations, beaucoup d'attendus du Référentiel des compétences initiales sont associés au dénombrement. Les décompositions et les comparaisons de collections peuvent ainsi servir de points d'appui.

Le dénombrement sera abordé dès que possible lors de situations de vie en classe. Les activités reprises dans ce dispositif pédagogique s'inscrivent, quant à elles, dans le cadre de situations d'apprentissage ciblées (travail en petits groupes au service de la construction du savoir dénombrer).

Différencier || Il est pertinent de **proposer une évaluation diagnostique** avant toute situation d'apprentissage **afin d'observer les habiletés déjà mises en œuvre par les élèves et planifier les activités en conséquence**.

À OBSERVER

M1-M2
Jusqu'à quel nombre l'élève connait-il la comptine numérique ? Jusqu'à quel nombre la suite est-elle stable ?
Quelle(s) procédure(s) de dénombrement l'élève utilise-t-il pour construire une collection équipotente à une collection donnée ?
L'élève peut-il coordonner les mots au geste tout en s'organisant adéquatement pour ne pas compter deux fois le même objet ni en oublier ?
L'élève peut-il associer un nombre d'objets à sa représentation dessinée ? Jusqu'où ?
L'élève peut-il nommer le nombre qui vient avant ou après un nombre cité (jusqu'à 5 en M2) ?

M3
Jusqu'à quel nombre l'élève connait-il la comptine numérique ? Jusqu'à quel nombre la suite est-elle stable ?
Quelle(s) procédure(s) de dénombrement l'élève utilise-t-il pour construire une collection équipotente à une collection donnée ?
L'élève peut-il coordonner les mots au geste tout en s'organisant adéquatement pour ne pas compter deux fois le même objet ni en oublier ?
L'élève peut-il associer un nombre d'objets à sa représentation dessinée ? Jusqu'où ?
L'élève peut-il nommer le nombre qui vient avant ou après un nombre cité (jusqu'à 9 en M3) ?
En comparant 2 collections, l'élève considère-t-il qu'elles sont équivalentes, même si les éléments les constituant sont disposés différemment ?

Les activités de dénombrement proposées dépendront de la maitrise ou non de ces habiletés. **Cette évaluation diagnostique permettra aussi de différencier les actions d'enseignement :** créer des groupes de besoins pour travailler plus spécifiquement la notion de collection ou l'aspect ordinal, par exemple.

Point d'attention || La taille des collections proposées est à adapter selon le degré de maitrise de la chaine numérique des différents élèves.

Les élèves peuvent dénombrer de plusieurs façons (Van de Walle & Lovin-2007).

Par reconnaissance globale immédiate	Par estimation	En décomposant ou recomposant	En pointant	En groupant
À partir de la perception globale des petits nombres. La reconnaissance globale immédiate favorise le surcomptage « J'en vois tout de suite 3, puis 4, 5… ».	À partir d'une vision globale approximative des quantités « Je pense qu'il y en a plus que 3 mais moins de 6, par exemple ».	À partir de collections témoins organisées.	En faisant correspondre la litanie des nombres au geste de la main ou des yeux (pointer chaque objet, les compter et les bouger de place…).	En associant deux ou plusieurs ensembles d'objets.

PHASE 1
CONSTRUIRE DES REPRÉSENTATIONS (PHYSIQUES ET MENTALES) DES QUANTITÉS

Il ne faut surtout pas confondre le dénombrement avec le comptage. Le comptage désigne l'énumération des objets à l'aide de la comptine numérique. En utilisant le comptage, la notion de totalisation de tous les objets n'est pas forcément effective et on risque de voir apparaitre ce que Brissiaud appelle « le comptage-numérotage » (confusion entre « numéro » et « nombre »).

Le dénombrement permet de répondre à la question « Combien y a-t-il de… ? ». L'utilisation des doigts et de la « force du 5 » facilite la construction de représentations mentales des quantités. Dès la classe d'accueil, il est intéressant d'encourager la reconnaissance rapide de petites quantités : « 3, 1, 1 et encore 1 ».

CONSTRUIRE ET PROPOSER DES REPRÉSENTATIONS À DÉNOMBRER

- **Expliciter les enjeux de l'apprentissage** : apprendre à reconnaitre très rapidement une collection donnée.
- **Aborder,** dès la classe d'accueil, **les petites quantités en partant de comptines et/ou jeux de doigts** : garder une trace des découvertes.

Exemples







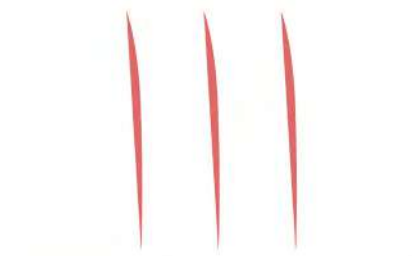
Gestes professionnels || En utilisant les supports créés, inviter les élèves à expliciter ce qu'ils ont appris : « Nous avons appris 3 comptines et dans chacune d'entre elles, il y a toujours 3 animaux : 3 poules, 3 escargots et 3 lapins. 3, c'est 1, puis encore 1. Là, nous en avons 2. On en ajoute encore un et nous en avons 3 ! Donc, 1 et 1, nous avons 2 ; nous en ajoutons encore 1 et nous en avons 3. ».

Gestes professionnels || Encourager la verbalisation en utilisant un matériel adapté.

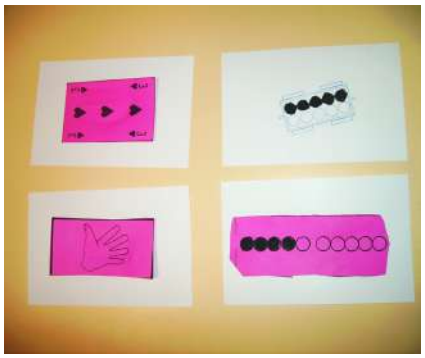
Exemples		Susciter l'explicitation des actions et des démarches.
Proposer aux élèves de placer un canard uniquement sur chaque image représentant le palmipède.		« Il y a 3 canards et 1 chien. Tu as placé 1 canard, puis encore un autre et un dernier pour en avoir 3 en tout. »
Donner des consignes pour placer un certain nombre de canards dans la mare ou à l'extérieur de celle-ci.		« Place 3 canards dans la mare et 3 canards à l'extérieur de la mare. Tu as 2 canards par couleur : 2 jaunes, 2 verts et 2 bleus. »
Demander aux élèves de placer les canards selon le code établi.		« Peux-tu me dire comment tu vas placer les canards ? Combien y en aura-t-il dans la mare et combien à l'extérieur ? Sais-tu combien cela fera en tout ? »

- **Proposer aux élèves de construire des représentations structurées** ; faire verbaliser ces représentations en les décomposant : « Je vois 4. C'est 2 et 2 ».

Exemples



Cette image est le symbole de « un, et un et encore un »

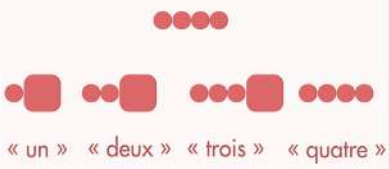


- **Automatiser la reconnaissance des quantités jusque cinq en proposant ce type d'activité de manière régulière.**

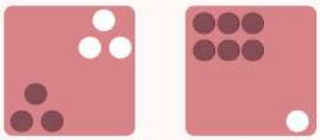
PHASE 2
ENSEIGNER DES PROCÉDURES POUR FACILITER LE DÉNOMBREMENT

- **Expliciter les enjeux de l'apprentissage :** apprendre à dénombrer plus facilement une quantité. Pouvoir dire combien il y a d'objets, quelle est la quantité en s'organisant pour aider à ne pas se tromper.

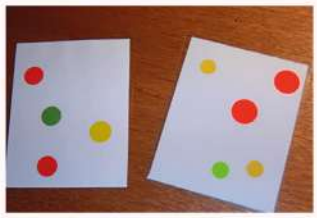
  Trois procédures sont mises en évidence (Van de Walle & Lovin-2007).



Organiser le dénombrement : déplacer les objets quand c'est possible. Si le déplacement n'est pas possible, masquer la totalité de la collection et la découvrir un élément à la fois.



Mettre en mémoire des représentations spatiales.



Comparer la collection avec une autre :
« Il y a 4 points sur la carte. Sur la 2e, il y a un point jaune en plus. Il y en a donc 5 ».

PHASE 3
AMENER LES ÉLÈVES À MÉMORISER, À DÉCOMPOSER ET À RECOMPOSER

Dès la M3, amener les élèves à mémoriser des quantités en prenant appui sur les groupements, les compositions et décompositions.

- **Expliciter les enjeux de l'apprentissage :** apprendre à découper une quantité pour la reconnaitre plus facilement et à enregistrer les quantités dans sa tête (mettre en mémoire).

- **Proposer des situations permettant de renforcer la mise en mémoire des quantités de 1 à 5.**

Exemple

Il y a 5 jetons sous le gobelet. J'en sors un certain nombre.
Combien en voyez-vous ? Combien sont encore cachés sous le récipient ?







- **Découvrir des décompositions par le jeu.** Celles-ci prennent appui sur la force du 5 et le champ de 10[1].

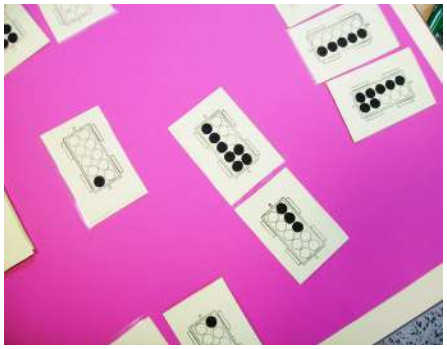
Exemples

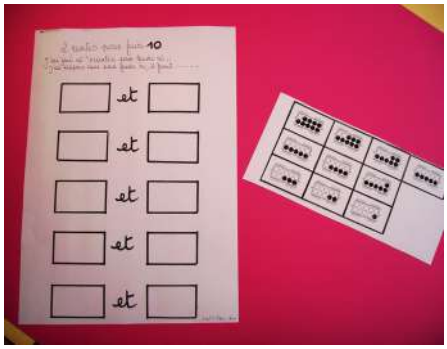
- Les élèves ont construit un train pour représenter le nombre d'élèves de la classe. Comme ils sont 20, deux wagons ont été réalisés à partir de boites à œufs (10 œufs) : chaque jour, les élèves indiquent leur présence en plaçant un personnage qui les représente dans une cavité de la boite.
- Ensuite, le train en 3D est remplacé par une représentation en papier et les présences sont indiquées par des pastilles de couleurs (une couleur pour les filles et une autre pour les garçons).
- De nombreux constats sont posés au quotidien, encouragés par les questions de l'enseignant(e) : « Combien y-at-il de filles dans le 1er wagon ? Et dans le second ? Où y a-t-il le plus de garçons ? Dans le 1er ou le 2e ? Combien manque-t-il d'enfants pour compléter le wagon ? »…





- Enfin, un jeu du train est réalisé pour apprendre à compléter un wagon de 10. Un élève pose une carte, celui qui possède une carte permettant de compléter le wagon peut la déposer. Le premier qui s'est débarrassé de ses cartes gagne la partie.





- Après le jeu du train, les élèves sont invités à garder une trace : « J'ai joué à "2 cartes pour faire 10". J'ai appris que pour compléter le wagon et faire 10, il faut… ».

- **Observer la capacité des élèves à verbaliser leurs démarches.**

Point d'attention || Il est possible de réaliser ces tâches avec de plus petites quantités. Néanmoins, le champ de 10 est abordable s'il est utilisé quotidiennement lors d'activités significatives (rituels des présences, par exemple) et surtout, si les décompositions sont mises en évidence.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOLLE, M. & STORDEUR, J. (2016). *Je dénombre dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*. Atzéo éditions
- BRISSIAUD, R. (2007). *Premiers pas vers les maths. Les chemins de la réussite à l'école maternelle*. Retz
- VAN DE WALLE, J. A. & LOVIN, L.H. (2007). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage. Tome 1.* ERPI

1 Activités récurrentes M1-M2 *Construire le nombre et le système de numération.*

Des situations de vie aux histoires mathématiques

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir-faire	Attendus
	Opérer sur les nombres	
NO34	• Opérer au départ d'une collection d'objets donnée : - une addition / une soustraction ; - une multiplication / une division.	• Effectuer et verbaliser, dans une situation de vie de la classe, le geste correspondant à l'opération : - ajouter, retirer ; - prendre autant de fois, partager.
	Contenu I Compétence	**Attendus**
NO35	• Résoudre une situation de la vie de classe en recourant : - soit à une comparaison ; - soit à un dénombrement ; - soit à une opération.	• Résoudre de manière adéquate des situations de vie de la classe, notamment dans des jeux symboliques, en effectuant : - soit une comparaison de deux collections d'objets ; - soit un dénombrement d'une collection d'objets jusqu'à 9. - soit une opération (ajouter, retirer, prendre autant de fois, partager).
NO36	• Résoudre une situation de la vie de classe en recourant : - soit à une comparaison ; - soit à un dénombrement ; - soit à une opération.	• Verbaliser son action et énoncer le résultat à l'aide des termes adéquats.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (résoudre une situation de la vie de classe ; représenter, schématiser).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Garder une trace des apprentissages. p. 20

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Se familiariser avec les nombres lors d'activités quotidiennes.*

Activités en continuité M1-M3 *Travailler le dénombrement.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Les mathématiques et le langage sont étroitement liés. La mise en mots de situations de vie amène la réflexion et contribue à leur résolution. La clarification de la situation par le langage favorise aussi les représentations mentales des élèves et la mise en mémoire de procédures de résolution.

EP40 S'exprimer en utilisant des phrases de plus en plus complètes et précises.

LE42 Écrire de manière spontanée pour garder des traces personnelles.

Activités récurrentes M1-M3 *Écrire pour s'exprimer, pour communiquer (dictée à l'adulte).*

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

L'enseignant(e) favorise les interactions entre élèves et crée les conditions d'une attention partagée pour aider les élèves à argumenter, échanger et résoudre ensemble.

EPC35 Agir ensemble en s'entraidant et en se coordonnant pour réaliser une activité de groupe.

MISE EN CONTEXTE

Les situations de vie offrent l'opportunité de susciter la réflexion des élèves et de favoriser l'intégration des concepts mathématiques en jeu.

Il importe toutefois que ces situations de vie soient à la portée des élèves et qu'ils permettent assez d'ouverture pour que les réponses ne soient pas directement disponibles et uniques.

Le rôle de l'enseignant(e) est d'accompagner ce cheminement en encourageant l'action et le langage de chacun, en valorisant les essais et en favorisant les discussions.

Les « **histoires mathématiques** » peuvent être considérées comme des préalables à l'apprentissage de la résolution de problèmes. **Le fait de décoder les situations du quotidien avec « des lunettes mathématiques » permet aux élèves de donner plus de sens aux opérations et d'arriver peu à peu à les schématiser** (Chevalier, 2020).

QUELS TYPES DE SITUATIONS PROPOSER ?

- **Des situations fonctionnelles émergeant de besoins réels de la vie quotidienne : préparer un gouter pour chacun ; partager du matériel pour une activité…**
- **Des situations rituelles : comparer le nombre de filles et de garçons présents en classe ; garder une trace du nombre d'enfants qui prennent le repas chaud…**

Point d'attention || La tâche de l'enseignant(e) est de choisir une situation assez significative pour que l'attention des élèves soit mobilisée et qu'ils aient envie de s'engager dans l'activité. Afin de pouvoir mener les activités de cette séquence, il peut être intéressant de mettre en oeuvre trois préalables.

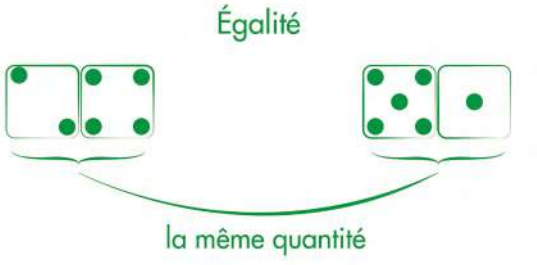
1. **Mener des activités régulières permettant aux élèves de se familiariser avec les nombres.**
2. **Proposer des activités variées permettant de construire le dénombrement.**
3. **Aborder l'égalité en tant que relation d'équivalence lors de situations significatives.**

Dès l'école maternelle, l'égalité peut être envisagée :

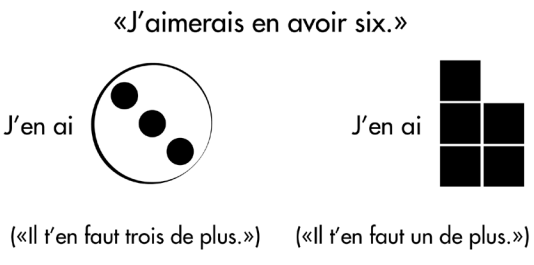
- au travers de décompositions variées ;
- lors d'opérations significatives ;
- par des manipulations d'objets ou de collections témoins.

Exemples

Construire 2 collections égales par décomposition d'une quantité : 4 et 2, c'est égal à 5 et 1.



Construire des collections équivalentes à partir d'un matériel varié.



FLSco **FLSco** || Par des histoires mathématiques, la verbalisation est encouragée. Le vocabulaire mathématique lié aux opérations est ainsi abordé dans une logique de construction de sens : ajouter, en plus, réunir, mettre ensemble… retirer, enlever, en moins… prendre x fois, faire des paquets… partager, couper en.

L'expression des élèves est soutenue par l'intérêt que l'enseignant(e) porte à l'activité de chacun, par ses encouragements associés à une aide appropriée et par le choix d'une situation favorisant l'engagement de tous.

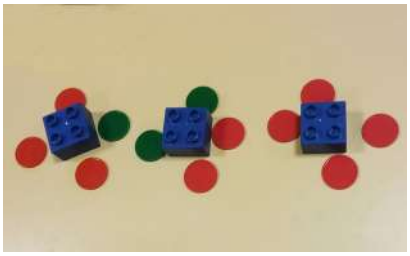
ACTIVITÉ N° 1
PRENDRE APPUI SUR DES SITUATIONS VÉCUES POUR GARDER UNE TRACE MATHÉMATIQUE

EN PETITS GROUPES

- **Expliciter les enjeux d'apprentissage :** apprendre à résoudre des situations problèmes vécues en classe.
- **Observer les démarches des élèves et susciter la verbalisation des actions.**

Exemple

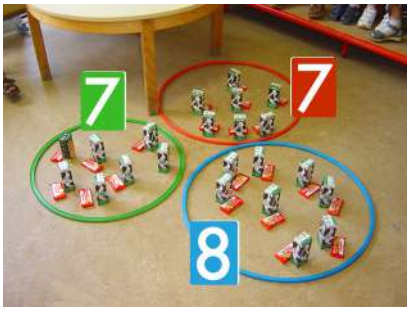
- **Situation problème n°1 : combien de tables faudra-t-il si nous souhaitons nous installer par groupe de 4 élèves ?**
→ Adapter la situation pour qu'elle s'inscrive dans la réalité de la classe (la réalisation de groupes de 4 élèves peut se justifier par la réalisation de panneaux collectifs à illustrer, par exemple).
- **Expliquer qu'il s'agit de diviser le nombre d'élèves de la classe afin d'être 4 par table et rappeler que l'on cherche le nombre de tables nécessaires.**
Susciter l'utilisation du matériel et l'explicitation des actions par les élèves.
- **Mettre à disposition du matériel (jetons, photos d'élèves, blocs, cubes…) et susciter son utilisation ainsi que l'explicitation des actions par les élèves.**
- **Photographier les réalisations concrètes pour en garder une trace qui servira de** support pour le langage et de levier pour les futures situations à dessiner par soi-même.
- **Prendre un temps pour revenir sur la situation :** « Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? En réalisant des groupes de 4 élèves, de combien de tables avons-nous besoin ? Nous avons appris à partager les élèves en groupes de 4. Pourrions-nous trouver d'autres façons de partager notre groupe classe ? En deux groupes pour un jeu de ballon ? En 5 groupes pour former des équipes lors d'un jeu de relais… ».



- **Expliquer aux élèves qu'une photo a été réalisée afin de garder une trace de l'activité.** Inviter les élèves, lors d'autres situations similaires, à réaliser leur propre trace de la situation (dessin).

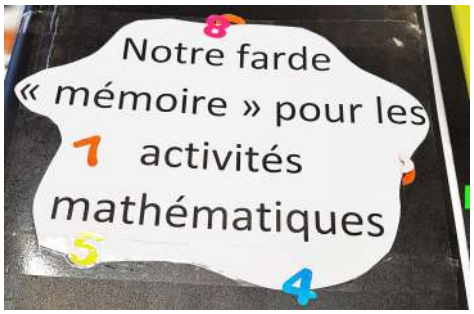
Exemple

Situation problème n°2 :
Pour une sortie scolaire, les élèves de la classe sont répartis en trois groupes (deux groupes de 7 et un groupe de 8). Un sac de collations doit être préparé pour chaque groupe. Que doit-on préparer dans chaque sac ?



→ Utiliser la photo comme support langagier. Qu'avons-nous réalisé ?

Trace || Il est important que l'élève ait accès aux différentes traces des activités mathématiques réalisées. Cet outil peut contenir des photos des activités menées en classe mais aussi des traces des démarches personnelles, en lien avec les opérations : « J'ai mis ensemble… j'ai partagé… j'ai réuni… ».

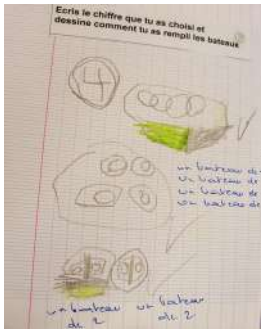




ACTIVITÉ N° 2
AMENER LES ÉLÈVES À DESSINER DES « HISTOIRES MATHÉMATIQUES »[1]

- **Rappeler la première activité et prendre appui sur celle-ci pour expliciter les enjeux d'apprentissage.** « Nous avons déjà appris à résoudre un problème mathématique qui s'est posé en classe. Souvenez-vous quand nous avons divisé le nombre d'élèves pour que vous soyez 4 par table. Qui peut m'expliquer cette situation ? Qui peut me montrer la photo qui correspond à cette histoire mathématique ? Aujourd'hui, vous allez apprendre à dessiner vous-même une histoire mathématique. »

Point d'attention || La situation mathématique est amenée par l'enseignant(e). Elle est mise en lien avec un vécu préalable : dans le cadre de cette activité, il peut s'agir d'un album lu (PROMEYRAT, C.& DEVAUX, S. (2000). *Le bateau de Monsieur Zouglouglou*. Didier Jeunesse par exemple) ou d'une situation de jeu (*Trésor en vue*, Haba, par exemple).



Point d'attention || L'étape de résolution n'est pas obligatoire. L'activité peut se concentrer uniquement autour des objectifs liés à la représentation des situations. Toutefois, pour s'assurer que les élèves conçoivent cette étape de représentation en tant qu'aide à la résolution, il peut être intéressant d'aller jusqu'à cette résolution, surtout lorsque les élèves ont les moyens de faire apparaitre cette solution.

INDIVIDUELLEMENT

- **Laisser à la disposition de chaque élève quatre personnages ainsi que des supports pouvant représenter des bateaux (boites, cartons…).**
- **Observer les élèves pendant leur recherche et intervenir si nécessaire** (différenciation).
- **Amener chaque élève à verbaliser ses démarches** en prenant appui sur son dessin.

EN CLASSE

- **Susciter le partage entre les élèves : comparer différentes productions d'élèves.**

Point d'attention || Prévoir un temps d'analyse des représentations des élèves pour mettre en exergue les données utiles à la résolution de problème qui apparaissent dans le dessin.

Il existe cinq possibilités de répartir les personnes dans des bateaux :
- 1 personne seule par bateau (4 bateaux) ;
- 2 personnes ensemble par bateau (2 bateaux) ;
- 2 personnes ensemble et les 2 autres seules (3 bateaux) ;
- 3 personnes ensemble et 1 autre seule (2 bateaux) ;
- 4 personnes dans le même bateau (1 bateau).

1 Il s'agit de situations de vie de la classe observées à l'aide de «lunettes mathématiques».

Ce qui peut guider l'analyse :

- Le dessin représente-t-il la situation proposée ?
- Voit-on apparaitre une représentation (dessinée ou symbolisée) des éléments essentiels (bateaux / personnages) ?
- L'élève s'est-il bien arrêté à dessiner une « histoire mathématique », sans détails tels que le ciel, la mer… ?
- En regardant le dessin, peut-on tout de suite comprendre la situation ?
- Voit-on apparaitre la réponse aux questions posées ?
- …

Les points d'analyse relevés ci-dessus servent de base à la mise en place d'actions différenciées : prévoir un deuxième moment pour dessiner à nouveau la situation après avoir effectué un retour de l'analyse auprès des élèves.

- **Faire observer la production** de l'enseignant(e) et la comparer avec les représentations dessinées par les élèves. Cette modélisation peut s'avérer utile pour construire un dessin mathématique d'une situation.
- **Terminer l'activité par un temps de synthèse :** « Qu'avons-nous appris au cours de cette activité ? ».

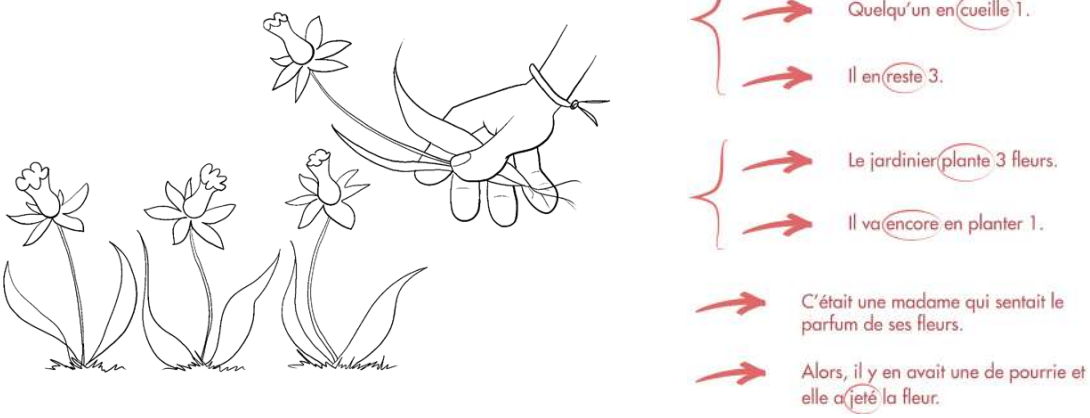
ACTIVITÉ N° 3
RACONTER DES HISTOIRES MATHÉMATIQUES À PARTIR DE SITUATIONS DESSINÉES

- **Rappeler les activités précédentes et prendre appui sur celles-ci pour expliciter les enjeux d'apprentissage :** apprendre à verbaliser une situation mathématique en utilisant des mots précis.

FLSco **FLSco** || Cette activité vise aussi à mettre en évidence **qu'une même situation dessinée peut se raconter de plusieurs manières et que parfois, la façon dont on en parle met en évidence des opérations mathématiques différentes.**

- **Proposer une situation illustrée aux élèves et les inviter à l'expliquer. Veiller à ce que les termes mathématiques adéquats soient utilisés dans ce contexte.**

Exemple



Lors des échanges concernant cette situation, on voit apparaitre la soustraction (« Il en cueille une » : 4 -1, il en reste 3) mais aussi l'addition (« Le jardinier va encore en planter 1 » : 3 + 1, il y en aura 4).

- **Veiller à l'utilisation des termes mathématiques adéquats lors de la dictée à l'adulte, en apportant un étayage adapté[1].**

1 Séquence M1-M3 - Lire-écrire - *Écrire pour s'exprimer, pour communiquer (dictée à l'adulte).*

Exemple

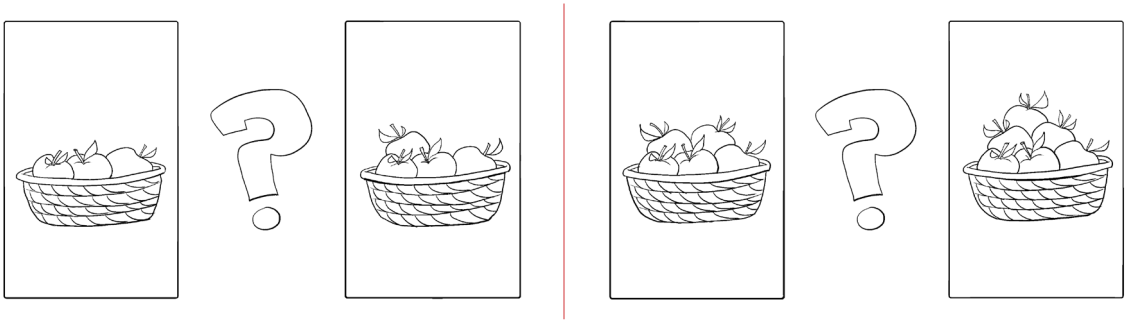
- « Des enfants ont cueilli 5 pommes.
  Ils ont mangé 2 pommes.
  Maintenant, il ne reste que 3 pommes. »
- « Il ne reste que 3 pommes sur les 5
  pommes que nous avions cueillies. »
- « Il y a 5 pommes en tout
  mais 2 ont déjà été mangées. »



Trace || Rassembler les situations illustrées et les productions écrites les explicitant : il est intéressant de les relire régulièrement et éventuellement de les compléter.

ACTIVITÉ N° 4
DÉTERMINER L'OPÉRATION MATHÉMATIQUE ADÉQUATE

Proposer aux élèves des histoires mathématiques en trois phases afin qu'ils puissent déterminer l'opération adéquate en utilisant les termes : ajouter, en plus, réunir, mettre ensemble… retirer, enlever, en moins… prendre x fois, faire des paquets… partager, couper en…



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARET, F., GÉRON, C., GOOSENS, C., LUCAS, F., MOUSSET, C., NOLMANS, M., VAN PACHTERBEKE, C. & WANTIEZ, P. (2020). *Comprendre les maths pour bien les enseigner*. Tome 1. Bruxelles : De Boeck.

Se familiariser avec l'espace environnant et y prendre des repères

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer	
SF1	• Le vocabulaire spatial : - de position ; - de déplacement.	• S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour décrire une position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de ; - pour décrire un déplacement : avancer, reculer, monter, descendre.

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer	
SF3	• Se déplacer et placer un objet dans un espace vécu selon une consigne orale simple.	• Se déplacer / placer un objet en respectant le vocabulaire de la consigne donnée par l'enseignant.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (une conscience du temps et de l'espace - limites et possibilités).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Développer les autonomies. || p. 21

LIENS

AU SEIN DE LA MÊME DISCIPLINE

Activités en continuité M1-M3 *Utiliser les notions topologiques dans diverses situations.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

La découverte de l'espace s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire.

En éducation physique, bien-être et santé

EPS1 Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés :
- à la perception sensorimotrice : regarder, écouter, souffler, toucher ;
- au schéma corporel : les principales parties du corps ;
- à la motricité : marcher, courir, ramper ;
- à la coordination motrice : tirer, pousser, lancer, prendre, porter…

EPS2 Se positionner en fonction de la consigne énoncée par un tiers : courir jusqu'à, s'arrêter à, à l'intérieur de, à l'extérieur de, dedans, dehors, au-dessus, en dessous, à côté de.

EPS7 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper :
- soit librement ;
- soit dicté par l'adulte.

Les notions spatiales sont donc abordées en partant des activités vécues. Les élèves ne pourront structurer l'espace que lorsqu'ils auront acquis une image mentale correcte de leur schéma corporel et la notion de latéralité.

En formation humaine et sociale

FHS1 S'approprier, en situation, des termes :
- pour se situer ;
- pour (se) placer ;
- pour se déplacer.

FHS7 Se placer/placer un objet sur, sous, devant, derrière… un repère (élément fixe).

MISE EN CONTEXTE

L'enfant affine sa perception de l'espace au cours de ses explorations et de ses déplacements. **Il importe donc qu'il puisse être confronté à de multiples occasions d'apprivoiser l'espace environnant en le découvrant au travers de ses sens, en agissant dans cet espace proche et en nommant les actions réalisées.**

Il s'agit donc :

- de permettre aux élèves de se déplacer librement dans un espace donné ;
- d'amener les élèves à utiliser le vocabulaire spatial en situation ;
- de permettre aux élèves de prendre des repères dans l'espace ;
- d'encourager l'organisation d'objets dans l'espace (avec ou sans consigne).

D'autres sens peuvent être aussi mobilisés dans l'appréhension de l'espace, tels que la proprioception et le sens vestibulaire.

ACTIVITÉ N° 1
EN PSYCHOMOTRICITÉ, FAIRE VIVRE L'ESPACE POUR PERMETTRE AUX ÉLÈVES D'Y PRENDRE DES REPÈRES

Même si cette première activité est surtout axée sur la liberté de mouvements des élèves, il importe qu'elle soit bien planifiée.

- Le matériel mis à disposition permet de multiples actions axées sur l'utilisation du vocabulaire spatial en situation :
  - pour décrire une position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de ;
  - pour décrire un déplacement : avancer, reculer, monter, descendre.
- Une attention est portée sur les actions des élèves afin d'immortaliser, par la photo, un maximum d'utilisations différentes du matériel

  Par la suite, cette activité va rendre possible la mise en place de représentations et de codages (photos, dessins…).
- **Expliquer aux élèves qu'ils vont pouvoir jouer avec le matériel** mis à leur disposition. **Les inviter à chercher le plus d'idées possibles d'utilisation du matériel** et les prévenir que des photos seront réalisées.

Point d'attention || Les autonomies affective, sociale, cognitive et langagière sont sollicitées. L'élève doit oser expérimenter et utiliser ce qui est mis à sa disposition.

Il s'agit aussi de partager le matériel avec les pairs et/ou de collaborer. La variété offerte suscite aussi la créativité et donc la pensée divergente.
De plus, la mise en mots des actions (par l'élève lui-même ou par l'enseignant(e)) favorise la mise en mémoire du vocabulaire spatial de position et de déplacement.



- **Rassembler les élèves,** en fin d'activité, pour établir un **bilan du vécu**.
  - **Solliciter l'expression des élèves et attirer leur attention sur certaines observations :** « J'ai vu Nadjar à l'intérieur d'une grande caisse ; j'ai d'ailleurs réalisé une photo. J'ai encore vu Lena placer des rouleaux sur le contour d'une planche ; j'ai aussi photographié sa réalisation. Nour a fait avancer la caisse en la poussant… ».
  - Revenir, à l'aide des photos projetées ou imprimées (l'impression en couleurs n'est pas nécessaire), sur le vécu afin d'encourager les élèves à expliquer et préciser leurs actions.

ACTIVITÉ N° 2
EN CLASSE, REVIVRE LA SITUATION EN MANIPULANT DU MATÉRIEL

EN GROUPE CLASSE

- **Rappeler le vécu de la première activité à partir des photos qui ont été réalisées** : « Vous rappelez-vous l'activité de jeux avec les caisses, les cartons, les planches, les cerceaux ? Qui peut m'expliquer ce qu'il a fait avec le matériel ? Regardons les photos… Où se trouve Nadjar ? Et qu'a réalisé Lena sur celle-ci ? ».
  - Prendre un temps pour évoquer le vécu à partir des photos. Profiter de l'occasion pour faire utiliser le vocabulaire spatial.

EN PETITS GROUPES

- **Expliquer les enjeux de l'apprentissage :** transférer les situations vécues à partir du matériel de la classe.
  - Utiliser des peluches, des blocs de construction, de petits cartons, des accessoires comme une petite maison, des voitures…

Point d'attention || Le matériel utilisé est connu des élèves pour éviter la dispersion liée à l'enthousiasme de la découverte. Toutefois, il est nécessaire de laisser un temps pour le jeu symbolique avant de débuter l'activité.

- **Inviter les élèves à créer des situations et à les expliciter en leur posant des questions :** « Oh, mais où as-tu posé l'ours ? Il est sur le toit de la maison ! »

- **Vérifier la maitrise du vocabulaire spatial pour chaque élève, en donnant des consignes :** « Peux-tu placer l'ours à l'intérieur de la maison ? Et à l'extérieur ? … ». Réaliser des photos comme traces du vécu.

Point d'attention || Il est important de privilégier le vécu, les photos venant dans un second temps, en tant que traces. Il est également utile de confronter directement les photos et la réalité pour comparer ce qu'on y voit.

- Lors de l'observation des photos, **revenir sur les actions réalisées et les apprentissages ciblés :** « Nous avons placé l'ours devant la maison, à l'intérieur de la maison, sur le toit… ».

- En présence des élèves**, écrire les termes spatiaux sur des étiquettes à associer à chacune des photos.**



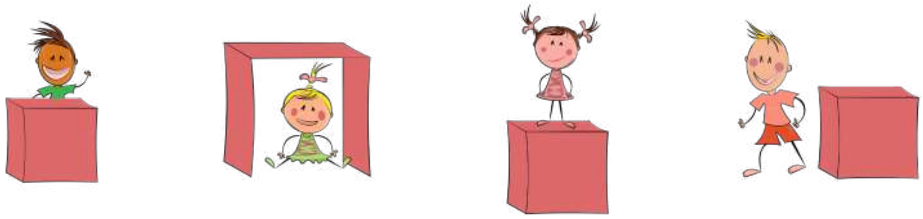


FLSco || Le matériel ainsi construit (photos des première et deuxième activités) sera utilisé à de multiples reprises afin d'aider les élèves à acquérir un vocabulaire de plus en plus précis.

ACTIVITÉ N° 3
SYMBOLISER LES REPÈRES SPATIAUX[1]

Point d'attention || Les expériences précédentes auront permis aux élèves d'établir des relations de position entre les objets. Il est aussi nécessaire de leur faire prendre conscience que c'est par rapport à la position de leur propre corps dans l'espace qu'ils pourront nommer les positions relatives des objets.

- **Expliquer les enjeux de l'apprentissage** : apprendre à utiliser les termes adéquats pour situer les objets.
- Refaire vivre des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à se situer par rapport à des objets en utilisant le vocabulaire spatial.
- Refaire vivre des situations dans lesquelles les élèves sont amenés à positionner deux objets l'un par rapport à l'autre en utilisant le vocabulaire spatial.
- **Prendre appui sur les photos de la 2e activité pour utiliser le vocabulaire spatial de position.** Prendre le temps de le faire nommer par les élèves.
- **Présenter des situations symbolisées et demander aux élèves d'exprimer où se trouve le personnage par rapport à l'objet.**



- **Proposer aux élèves de réaliser un livre collectif** pour mettre en scène le vocabulaire spatial de position.

Exemple

Les élèves ont découvert le conte « Roule galette » et ont été séduits par cette galette qui part en vadrouille. L'idée a donc germé de lui faire vivre des expériences spatiales.





Point d'attention || Les contes de randonnée se prêtent bien à la réalisation d'un album reprenant le vocabulaire spatial (« La moufle », « Le petit bonhomme de pain d'épices »…).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARET F., GÉRON C., GOOSENS C., LUCAS F., MOUSSET C., NOLMANS M., VAN PACHTERBEKE C. & WANTIEZ P. (2020). *Comprendre les maths pour bien les enseigner. Tome 1*. Bruxelles : De Boeck.
- CERQUETTI-ABERKANE F. & BERDONNEAU C. (1994). *Enseigner les mathématiques à la maternelle*. Hachette Éducation.

1 Cette activité est à mener principalement en M2.

Utiliser les notions topologiques dans diverses situations

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer	
SF1 - M1 - M2	• Le vocabulaire spatial : - de position ; - de déplacement.	• S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour décrire une position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de ; - pour décrire un déplacement : avancer, reculer, monter, descendre.
SF10 - M3	• Le vocabulaire spatial : - de position ; - de déplacement.	• S'approprier et utiliser adéquatement, en situation, les termes suivants : - pour décrire une position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de, loin de, près de, à l'intérieur de, à l'extérieur de, entre, en face de, contre ; - pour décrire un déplacement : avancer, reculer, faire demi-tour, s'éloigner de, se rapprocher de, monter, descendre.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer	
SF3 - M1 - M2	• Se déplacer et placer un objet dans un espace vécu selon une consigne orale simple.	• Se déplacer / placer un objet en respectant le vocabulaire de la consigne donnée par l'enseignant.
SF12 - M3	• Se situer et situer des objets dans un espace vécu.	• Décrire sa position / la position d'un objet en utilisant le(s) terme(s) adéquat(s).

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Séquence d'activités M1-M2 *Se familiariser avec l'espace environnant et y prendre des repères.*
Séquence d'activités M1-M3 *Découvrir et réaliser des solides et des figures.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Aborder les notions topologiques dans une perspective interdisciplinaire.

En éducation physique, bien-être et santé

EPS2-M1-M2 Se positionner en fonction de la consigne énoncée par un tiers : courir jusqu'à, s'arrêter à, à l'intérieur de, à l'extérieur de, dedans, dehors, au-dessus, en dessous, à côté de.

EPS23-M3 Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés :
- à l'espace : courir jusqu'à, s'arrêter à, à l'intérieur de, à l'extérieur de, dedans, dehors, au-dessus, en dessous, à côté de ;
- au temps : avant, après, pendant que, en même temps que ;
- au rythme : lent, rapide.

En formation humaine et sociale

FHS7 Se placer / placer un objet sur, sous, devant, derrière… un repère (élément fixe).

MISE EN CONTEXTE

Le jeune enfant a une approche topologique de l'espace, c'est-à-dire qu'il avance progressivement pour appréhender le monde qui l'entoure. Ainsi, lors de ses premiers rapports à l'espace environnant, il importe qu'il soit mis en présence de trois notions essentielles :

- la position (Où suis-je ?) ;
- la direction (Par où vais-je ?) ;
- la distance (Suis-je proche ou éloigné ?).

Les élèves vont aussi comprendre que les objets n'ont pas d'orientation propre. Leur corps est leur propre référence, ce qui détermine l'orientation des objets.

PHASE 1
FAIRE VIVRE LES NOTIONS TOPOLOGIQUES EN SITUATION PSYCHOMOTRICE

Les propriétés topologiques suivantes sont mises en exergue :

- le voisinage : percevoir la proximité d'éléments dans un même champ visuel ;
- la séparation : distinguer les éléments voisins qui se confondent et s'interpénètrent ;
- l'ordre entre les éléments : percevoir ce qui vient avant, après… ;
- l'entourage : percevoir un élément entre deux autres, par exemple ;
- la continuité et la discontinuité : formes ouvertes ou fermées, par exemple.

S'ORIENTER LIBREMENT DANS L'ESPACE OU EN SUIVANT DES CONSIGNES

- **Proposer aux élèves des jeux psychomoteurs leur permettant de se déplacer dans l'espace et d'en prendre possession.**

Exemple

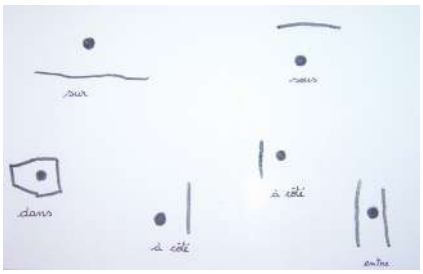
Chaque élève reçoit une forme géométrique et se déplace dans l'espace en marchant. Au signal, tout le monde stoppe son déplacement et observe sa position par rapport aux autres. Au second signal, chacun place la forme géométrique reçue au sol : « Il faut qu'il y en ait partout, sans qu'elles se touchent ».



- **Mettre en relation différents rapports topologiques** : dans la position des formes (côte à côte, devant, derrière, proche, éloignée…) de là où on se situe.
- **Faire prendre conscience de points de vue différents** de la part d'observateurs différents, sur base de leur positionnement.
- **Approcher d'autres notions topologiques :** se placer à l'intérieur ou à l'extérieur d'un cerceau ; construire, à l'aide de cordes ou de rouleaux de papier, des « maisons ouvertes » et des « maisons fermées »…
- **Symboliser / faire symboliser le matériel utilisé et les notions spatiales travaillées.**







- **Faire prendre conscience des enjeux d'apprentissage** : apprendre à occuper tout un espace et à dire où on se situe par rapport aux autres et/ou à des objets.

SE DÉPLACER SUR UN PARCOURS - ANTICIPER LE RÉSULTAT D'UN DÉPLACEMENT

- **Proposer aux élèves de se déplacer jusqu'à un point de repère en évitant les obstacles ; les inviter à exprimer leur déplacement :** « D'où êtes-vous partis ? Par où êtes-vous passés, dans quel ordre… ».
- **Inviter les élèves à réaliser un parcours en suivant les consignes données** ; leur demander d'exprimer le déplacement à réaliser.
- **Faire prendre conscience des enjeux d'apprentissage** : décrire sa position/la position d'un objet en utilisant les termes adéquats.
- **Proposer un jeu de parcours** : les élèves se placent dans le cerceau et lancent le dé. Celui-ci indique 4 formes différentes. Ils anticipent jusqu'où leur déplacement va les mener.

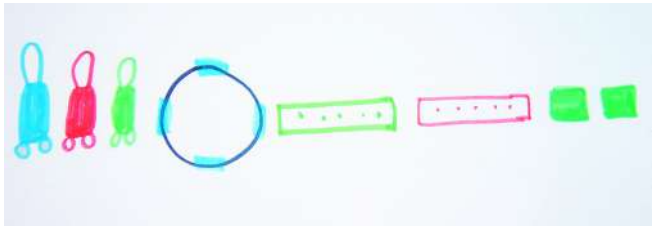


Exemple

> « Je lance le dé qui tombe sur un disque. Le premier disque du parcours est un disque rouge. Si le dé tombe encore sur un disque par la suite, je serai sur un disque jaune… ».

Trace || Après avoir verbalisé un déplacement, en garder une trace. Mettre en évidence le vocabulaire de déplacement, en faisant référence aux expériences vécues : avancer, reculer, faire demi-tour, s'éloigner de, se rapprocher de, monter, descendre…





I PHASE 2
PERMETTRE LE TRANSFERT DANS D'AUTRES CONTEXTES

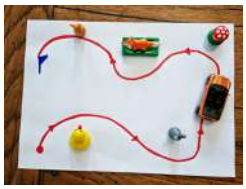
- **Proposer aux élèves de vivre en classe ce qu'ils ont vécu en psychomotricité**, sous forme de jeux ou d'un matériel à manipuler.
- **Rappeler les enjeux d'apprentissage** : décrire sa position / la position d'un objet et décrire un déplacement en utilisant les termes adéquats.

Exemples



Espaces ouverts et fermés

Lancer le dé et poser un personnage en suivant les indications du dé (dans un espace ouvert ou fermé). Le jeu se termine quand tous les espaces sont occupés.



Jeu de parcours

Exprimer le trajet effectué par la petite voiture depuis son point de départ jusqu'à son point d'arrivée.



Jeu topologique (qui peut être construit avec les élèves)

Reproduire une construction d'après modèle.

Chaque modèle a été réalisé par les élèves et verbalisé par eux-mêmes.

Point d'attention || La multiplicité des situations est au service de l'apprentissage. En effet, ce n'est pas en rencontrant les concepts en jeu dans une seule situation qu'ils seront intégrés. Seule la répétition, dans des contextes variés, permet leur mise en mémoire.

PHASE 3
ENCOURAGER LA VERBALISATION POUR FACILITER LA MISE EN MÉMOIRE DES TERMES SPATIAUX

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : observer, commenter une construction et la mettre en mémoire pour pouvoir la reproduire sans la voir.
- **Inviter les élèves à observer la construction proposée et à verbaliser ce qu'ils voient.**
- **Les aider si nécessaire en guidant l'expression :** le nombre d'objets, leur couleur, leur positionnement les uns par rapport aux autres…
- **Demander à un élève d'aller chercher,** dans un autre espace de la classe, **le matériel nécessaire pour construire une réalisation identique à celle observée.**
- **Comparer** les deux constructions **et commenter les éventuelles erreurs.**

Exemples

- « Ta construction est-elle identique au modèle ? »
- « Tu as placé trois cubes côte à côte alors qu'il y en a 2. Tu vois, il y a une tour de 3 cubes. »
- « Peux-tu m'expliquer les différences entre ta construction et le modèle ? »



Modèle que l'élève doit reproduire.



Construction de l'élève.

Évaluer pour soutenir les apprentissages || Vérifier si les élèves peuvent utiliser les marqueurs spatiaux adaptés à la situation lors de leur description ou explicitation. Il est important de ne pas effectuer cette observation collectivement afin d'éviter que certains élèves n'imitent le comportement des autres, sans lui attribuer de sens.

À observer
Au moment de la comparaison avec le modèle, l'élève peut-il valider ou invalider sa réalisation ?
Est-il capable de repérer les différences entre sa réalisation et le modèle ?
Quels sont surtout les termes spatiaux utilisés ? Le sont-ils à bon escient ?
L'élève peut-il formuler la procédure qu'il a utilisée ?
En cas d'erreur, si on lui propose de recommencer sa réalisation, l'élève l'accepte-t-il ?
Envisage-t-il une autre solution pour mieux réussir ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARET F., GÉRON C., GOOSENS C., LUCAS F., MOUSSET C., NOLMANS M., VAN PACHTERBEKE C. & WANTIEZ P. (2020). *Comprendre les maths pour bien les enseigner. Tome 1*. Bruxelles : De boeck.
- CERQUETTI-ABERKANE F. & BERDONNEAU C. (1994). *Enseigner les mathématiques à la maternelle*. Hachette Éducation.

Découvrir et réaliser des solides et des figures

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Découvrir et caractériser des solides et des figures.	
SF2-M1-M2	• Les termes utilisés pour désigner : - des solides ; - des formes.	• S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour désigner un solide : cube ; - pour désigner une forme : carrée, ronde, triangulaire, rectangulaire.
SF11-M3	• Les termes utilisés pour désigner : - des solides ; - des figures.	• S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour désigner un solide correspondant à une sphère, un parallélépipède rectangle, un cube ; - pour désigner une figure correspondant à un carré, un rectangle, un disque, un triangle.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Découvrir et caractériser des solides et des figures.	
SF5-M1-M2	• Associer l'empreinte à la face de l'objet.	• Produire l'empreinte d'une face d'un objet par manipulation : dans du sable, dans de la pâte à modeler, avec de la peinture…
SF6-M1-M2	• Associer l'empreinte à la face de l'objet.	• Reconnaitre l'objet de la classe qui laisse l'empreinte observée.
SF7-M1-M2	• Caractériser la forme obtenue par l'empreinte d'une face d'un objet.	• Reconnaitre la forme : ronde, carrée, triangulaire, rectangulaire.
SF19-M3	• Produire l'empreinte d'une face d'un solide.	• Produire l'empreinte d'une face d'un solide par manipulation : dans du sable, dans de la pâte à modeler, avec de la peinture…
SF20-M3	• Associer l'empreinte produite par une face d'un solide à une figure géométrique.	• Reconnaitre l'empreinte et l'associer à une figure géométrique : disque, carré, triangle, rectangle.
SF23-M3	• Reproduire, à partir d'un modèle, une figure géométrique.	• Reproduire, à partir d'un modèle, une figure géométrique : - avec du matériel donné ; - à main levée.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (anticiper les conséquences et les effets de sa production)[1]

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18

Garder une trace des apprentissages. || p. 20

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

En grandeurs

Les grandeurs sont abordées à partir des objets de l'espace. Ces deux domaines sont donc étroitement liés.

Aborder les notions topologiques dans une perspective interdisciplinaire.

Activités récurrentes M1-M3 *Partager et recomposer une grandeur.*

En traitement des données

Les figures géométriques peuvent être triées, classées et ordonnées.

Séquence d'activités M1-M2 *Trier et classer.*

MISE EN CONTEXTE

Les objets de notre environnement sont des solides. Ainsi, pour être cohérente, l'approche des connaissances géométriques prend appui sur la maitrise de ce réel : l'approche des solides est donc nécessaire pour découvrir les figures géométriques.

Préalablement :

- faire vivre de nombreuses occasions de trier et de classer des objets en centrant son attention sur l'observation des similitudes et des différences géométriques[2] ;
- permettre aux élèves de dégager les caractéristiques géométriques d'un objet en faisant abstraction des autres propriétés (couleurs et grandeurs, notamment).

FLSco **FLSco** || L'utilisation des termes usuels en situation est nécessaire pour donner du sens aux concepts envisagés : en manipulant, en comparant et en tirant des constats de ses expériences, l'élève pourra peu à peu se construire une pensée géométrique et mettre en mémoire le vocabulaire adéquat.

2 Séquence d'activités M1-M2 *Trier et classer.*

PHASE 1
DÉCOUVERTE DES SOLIDES

Point d'attention || Par de nombreuses manipulations, les élèves seront amenés à découvrir différents types de représentations de solides, par exemple :

- les photos ;
- les silhouettes et les empreintes ;
- les développements.

De la sorte, les élèves peuvent considérer les faces de solides convexes comme figures géométriques.

Gestes professionnels || Il est nécessaire de construire des relations entre solides à partir des propriétés découvertes (« Qu'est-ce qui est pareil ? ») ; apparier des solides deux par deux en fonction des faces similaires.

MANIPULER DIVERS SOLIDES POUR POUVOIR METTRE EN EXERGUE CERTAINES DE LEURS CARACTÉRISTIQUES (LES FACES, NOTAMMENT)

- Mettre à la disposition des élèves une « boite à boites ». **Prévoir des temps de manipulation libre de ce matériel**. Généralement, une majorité d'élèves construisent des tours : c'est une occasion d'associer les grandeurs (hauteur).





Gestes professionnels || Faire expliciter les démarches et les apprentissages.

- **Observer les gestes posés par les élèves ; susciter le questionnement et les comparaisons :** « Ces boites sont-elles toutes identiques ? Pourquoi arrivez-vous à poser ces boites les unes sur les autres ? Regardez leurs faces. De quelles formes sont-elles ? Que remarquez-vous ? ».
- **Relever des caractéristiques communes et en garder des traces** (les boites ayant des faces carrées, par exemple).
- **Proposer l'appariement de solides :** « En utilisant les blocs de construction, créez des paires de solides et expliquez pourquoi vous les mettez ensemble. » (Mettre ensemble deux solides qui ont au moins une face similaire).

ENRICHIR LES RÉPRESENTATIONS MENTALES DES SOLIDES EN RENCONTRANT DIFFÉRENTES REPRÉSENTATIONS DE CEUX-CI

- **Proposer aux élèves d'associer plus de deux solides**, en fonction de leurs faces.

FLSco || Susciter la verbalisation par rapport aux choix effectués, en veillant à l'utilisation du vocabulaire attendu.

- « Pourquoi as-tu regroupé toutes ces boites ensemble ? As-tu un cube parmi ces boites ? ».
- « Tu sembles hésiter avec cette boite. Tu as vu, elle a des faces différentes et elle peut donc rejoindre l'ensemble des boites ayant au moins une face carrée ou celui des boites ayant au moins une face rectangulaire ».





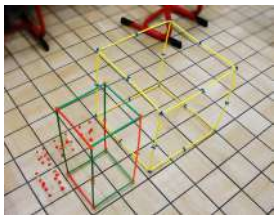
- Faire **observer chaque solide sous toutes ses faces** afin de prendre conscience qu'un solide n'est pas toujours constitué de faces identiques.

- **Inviter les élèves à associer un solide à certaines de ses représentations**.

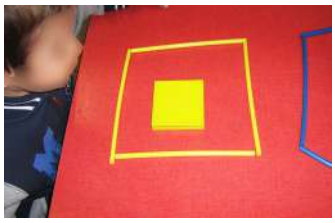
Exemples



Parmi les boites, trouvez celles qui sont semblables au solide de la photo. Trouvez les parallélépipèdes rectangles.



Des élèves ont construit des solides. Cherchez les blocs de construction qui sont similaires à ceux-ci.



Ethan a pris une forme carrée et en a construit une autre avec des chalumeaux de même longueur. Trouvez un solide qui a au moins une face carrée...

PHASE 2
DES SOLIDES AUX FIGURES GÉOMÉTRIQUES

La capacité de reconnaitre des figures dans un solide fait partie des objectifs de visualisation et de raisonnement. En découvrant un solide sous toutes ses faces, comme lors des pistes proposées en phase 1 de ce dispositif pédagogique, **les élèves peuvent mettre en mémoire des images variées des solides**.

Les différents solides rencontrés (boites, blocs de construction…) évitent une approche statique des propriétés géométriques (visualiser des solides de toutes les tailles, dans différentes orientations, à l'aide de représentations variées : photos, empreintes…).

Expliciter || Associer l'empreinte à la face de l'objet ; reconnaitre l'objet de la classe qui laisse l'empreinte observée ; produire l'empreinte d'une face d'un solide.

DÉCOUVRIR LES FIGURES GÉOMÉTRIQUES À PARTIR D'EMPREINTES DE SOLIDES

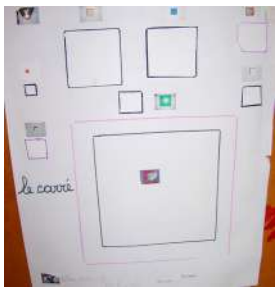
- **Rappeler l'activité durant laquelle les élèves ont été amenés à trier des boites en fonction d'une forme de face donnée** : les boites ayant au moins une face rectangulaire, une face carrée… En classe, **les inviter à partir à la recherche de solides ayant des faces différentes. Encourager les élèves à être attentifs aux objets du quotidien**, « tels des détectives ».

- Sur quatre tables, placer des formes différentes : carré, rectangle, triangle et disque. Expliquer aux élèves qu'il s'agit de placer, sur une table, les solides découverts en classe en tenant compte d'au moins une des faces de ces solides.




Point d'attention || Profiter de cette activité pour mettre en évidence deux éléments importants : une même boite peut se retrouver à deux endroits en fonction de la face observée ; dans une boite, les faces opposées sont identiques.

Trace || Proposer aux élèves de dessiner le contour des faces des objets trouvés, quand c'est possible. Ajouter une représentation des objets ayant laissé ces traces.

- **Faire prendre conscience des enjeux d'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris au travers de cette activité ? ».

MANIPULER UN SOLIDE SOUS TOUTES SES FACES POUR DÉCOUVRIR PROGRESSIVEMENT SON DÉVELOPPEMENT

- Lors d'ateliers, **proposer aux élèves de réaliser des empreintes de solides** divers avec différentes matières : peinture, sable, pâte à modeler…
  - Leur demander d'être **attentifs à imprimer chaque face**.




- **Lors d'échanges étayés, établir les premiers constats** en mettant en exergue le nombre de faces de chaque solide, les formes des faces des solides qui le constituent…

- À partir des empreintes réalisées par un élève, **demander aux autres de retrouver le solide correspondant** : vérifier et argumenter (une façon d'utiliser les erreurs comme leviers d'apprentissage).

- **Lorsque les élèves auront expérimenté ce type d'activités à plusieurs reprises, faire réaliser la carte d'identité de quelques solides** (imprimer toutes leurs faces).

Exemple



DES FACES AU DÉVELOPPEMENT

- **Proposer un jeu progressif permettant d'approcher les développements.**

  Exemples

  - Trouver un solide à partir d'une face représentée sur une carte.
  - Trouver une carte avec la face correspondant au solide donné.
  - Chercher les cartes avec les faces nécessaires pour reconstituer le solide donné.
  - Empiler les cartes représentant toutes les faces d'un solide. Les retourner une à une et demander aux élèves de retrouver le solide correspondant.

- **Proposer la réalisation de boites** et aborder, de ce fait, **les développements en situation**, lorsqu'un projet de classe s'y prête.

PHASE 3
CONSTRUCTION DE SOLIDES ET DE FIGURES

Inciter les élèves à être des « constructeurs-inventeurs », c'est les aider à développer leur perception géométrique du monde : encourager la reconnaissance de figures comme formes des faces dans les objets familiers, valoriser les explorations multiples et la capacité à visualiser malgré des orientations variées (beaucoup d'élèves ne perçoivent pas le carré lorsque le solide (cube, pyramide…) est présenté sur un des sommets par exemple).

La formalisation précoce est à éviter car elle est préjudiciable au raisonnement géométrique et à ses mises en relation.

Expliciter || Apprendre à regarder le monde avec un regard géométrique (voir les solides et les figures dans l'environnement) ; apprendre à construire des solides et des figures.

AFFINER LA PERCEPTION DES SOLIDES ET DES FIGURES PAR UNE APPROCHE SENSORIELLE

- Lors des sorties, demander aux élèves d'être attentifs à leur environnement pour **déceler des figures géométriques dans les objets du quotidien**. En faire des photos.
- Faire **décrire des photos** en focalisant l'attention des élèves sur les figures géométriques présentes. Observer **les similitudes et les différences**. Pour ce faire, choisir des photos qu'il est judicieux de comparer.

  Exemples







Traces ‖
- Proposer aux élèves de reproduire l'une ou l'autre figure observée sur les photos.
- Observer au travers de leurs dessins comment chacun se représente l'espace.
- Réaliser un album photos, mémoire du vécu.

- **Proposer des jeux d'emboitements** et des **jeux tactiles permettant d'affiner la perception des solides et des figures géométriques.**



Exemples
- Nommer ou montrer un solide et inviter l'élève à le trouver par le toucher.
- Nommer ou montrer une figure géométrique et inviter l'élève à trouver, par le toucher, un solide ayant une face de la forme demandée.

EN ATELIERS

- Proposer aux élèves de choisir deux figures dans un ensemble donné et d'indiquer une différence et une similitude entre elles.
- Inviter les élèves à décrire, à un ami, un assemblage de 3 figures afin que celui-ci puisse réaliser la composition décrite.
- Demander aux élèves de trier les figures selon un critère géométrique : tous les triangles, par exemple [3].

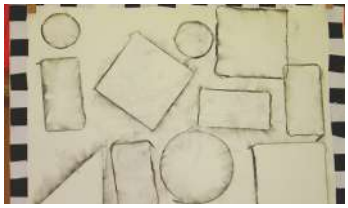
PRENDRE APPUI SUR SES PERCEPTIONS POUR CONSTRUIRE DES SOLIDES ET DES FIGURES

Point d'attention ‖ La construction de solides et de figures demande aux élèves de dépasser la simple perception pour analyser et mettre en relation plusieurs caractéristiques (solides : forme des faces, par exemple ; figures : nombre de côtés, par exemple).

Les élèves découvriront aussi que certaines figures ont des caractéristiques communes.

Il est nécessaire de prévoir régulièrement des ateliers de construction.

Exemples

En psychomotricité, avec le corps ou à l'aide de ficelles.	**À l'aide d'un matériel varié : blocs, tiges en plastique…**	**Par traçage à main levée (sable, peinture, pâte à modeler, dessin…)**
		
Par pliage, découpage, utilisation de gabarits.	**A l'aide d'un géoplan.**	**Par assemblage et/ou décomposition d'autres figures.**
		

3 Séquences d'activités M1-M2 *Trier et classer*.

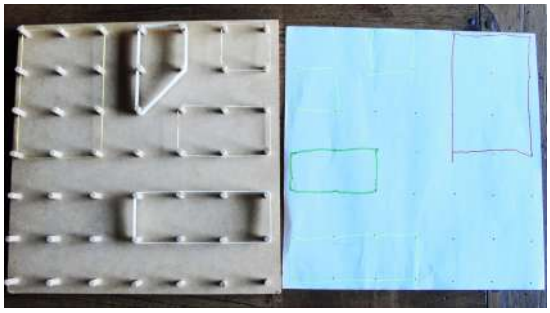
- **Mettre en évidence les démarches au sein de chaque atelier** : faire prendre conscience qu'il s'agit toujours de construire des figures et que les caractéristiques des figures restent identiques, quel que soit le matériel utilisé.
- **Établir le bilan des apprentissages avec les élèves** : « Qu'avons-nous appris ? ».

Point d'attention || La phase de construction permet de mettre en évidence des régularités et des propriétés des solides et des figures.

Le monde qui nous entoure est peuplé de régularités : architecture, frises antiques, papier peint, décoration d'objets du quotidien… Les régularités sont donc des éléments clés en géométrie.

Évaluer pour soutenir les apprentissages || Utiliser les traces des élèves comme outil d'évaluation diagnostique.

- Quelle maitrise cet élève a-t-il de l'espace ?
- Comment organise-t-il l'espace disponible ?
- Comment l'aider à progresser ?
- …



DÉCOUVRIR DES SOLIDES ET DES FIGURES LORS DE CRÉATIONS PLASTIQUES

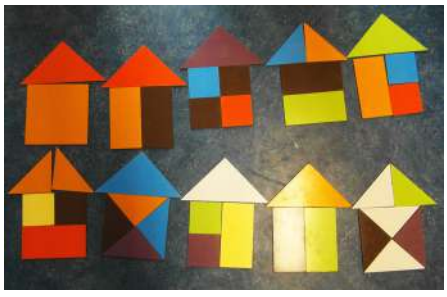
- **Utiliser des puzzles variés** : en petit ou grand format.

  Au tangram (7 pièces), ajouter « le puzzle malin » (6 pièces) et le « mélimélo » (5 pièces). Ces puzzles proposent des découpages différents d'un carré identique. Les élèves peuvent trouver des similitudes entre les pièces des 3 puzzles. Ils peuvent construire une figure en partant des figures constituant les puzzles : décomposer le grand triangle rouge en prenant 2 triangles bleu clair, par exemple.

Exemples

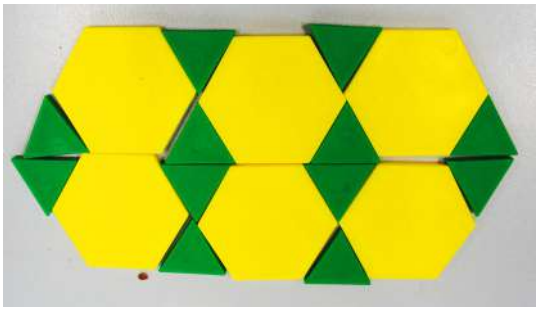


- **Construire une figure à partir d'autres figures** : composer un carré à partir de petits carrés, de rectangles ou de triangles ; composer des rectangles, des triangles… en assemblant 2 autres figures (2 carrés pour former un rectangle ; 2 rectangles pour former un plus grand rectangle…).



- **Initier aux mosaïques, aux frises et aux pavages :** des créations permettant aussi de faire apparaitre les régularités.





En interdisciplinarité avec l'Éducation culturelle et artistique[4], il est intéressant de susciter l'approche artistique des concepts géométriques.

- Choisir des œuvres d'artistes tels que Herbin, Mondrian, Vasarely… pour y reconnaitre des figures géométriques. Les élèves peuvent réaliser leur propre tableau et éventuellement le comparer, au niveau géométrique, à ceux de leurs pairs.







RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- DILLER, D. (2012). *Les centres de mathématiques pour les élèves de 5 à 8 ans*. Chenelière Éducation
- SMAL, M. (2018). *Grandes idées pour l'enseignement des mathématiques (5 à 9 ans)*. Chenelière Éducation.

4 M3 Réaliser une production artistique :
- selon un projet personnel/de classe ;
- à la manière de.

Découvrir un solide sous toutes ses faces

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Découvrir et caractériser des solides et des figures	
SF15	• Manipuler des objets courants pour : - décrire leurs caractéristiques géométriques ; - les organiser selon un critère géométrique ; - les associer respectivement à leur solide similaire.	• Décrire les caractéristiques géométriques d'un objet courant : forme des faces, nombre de faces.
SF17	• Manipuler des objets courants pour : - décrire leurs caractéristiques géométriques ; - les organiser selon un critère géométrique ; - les associer respectivement à leur solide similaire.	• Associer un objet courant respectivement à un solide similaire montré : cube, sphère, cylindre, parallélépipède rectangle.
SF18	• Reproduire un solide à partir d'un modèle.	• Reproduire, par modelage, un solide, à l'aide d'un modèle : cube, sphère, cylindre, parallélépipède rectangle.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Expliciter les démarches et les apprentissages. p. 19
Développer les autonomies (intellectuelle / cognitive). p. 21

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités en continuité M1-M3 *Découvrir et réaliser des solides et des figures.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Découvrir des solides et des figures lors de créations plastiques ou techniques.

ECA12-M1-M2
ECA46-M3

Réaliser une production artistique en :
- utilisant les outils, les matières / les matériaux adéquats à sa réalisation ;
- effectuant les gestes techniques adéquats ;
- verbalisant son action.

MISE EN CONTEXTE

Le cube est un solide souvent rencontré dans l'univers scolaire. Le dé est un objet régulièrement utilisé, ainsi que les cubes et les parallélépipèdes en bois qui font partie du matériel usuel de la classe. Il s'agira de manipuler ces objets courants pour en découvrir les caractéristiques géométriques (forme des faces et nombre de faces).

Préalablement.

Il importe **d'encourager les élèves à réaliser diverses constructions pour mettre en exergue,** par la manipulation, **certaines caractéristiques géométriques des solides :**

- manipuler des objets courants pour décrire leurs caractéristiques géométriques ;
- les classer selon un critère géométrique ;
- les associer à leur solide de référence.

Permettre aux élèves de rencontrer différentes représentations des solides, c'est leur offrir l'occasion d'enrichir leurs représentations mentales[1].

1 Activités en continuité M1-M3 - ***Découvrir et réaliser des solides et des figures.***.

PHASE 1
DÉCOUVRIR CERTAINES CARACTÉRISTIQUES GÉOMÉTRIQUES DU CUBE : LE NOMBRE DE FACES

Expliciter || Apprendre à mieux connaitre le cube en identifiant le nombre de ses faces.

- **Proposer une boite en forme de cube** par groupe de trois élèves. **Leur expliquer qu'ils vont être amenés à la décorer, en la recouvrant tout d'abord de papier et en peignant ensuite chacune des faces**. Pour ce faire, il est important qu'ils observent la boite sous toutes ses faces pour pouvoir la recouvrir correctement : « Que remarquez-vous ? ».



- **Leur demander de s'organiser pour compter le nombre de faces nécessaire au recouvrement de la boite**.
- **Observer les démarches et la coopération** en petits groupes.

Expliciter || Amener les élèves à mettre des mots sur leurs actions :
- « Combien de faces avez-vous compté ? » ;
- « Comment vous êtes-vous organisés ? » ;

Être attentif à l'utilisation du vocabulaire : cube.

PHASE 2
DÉCOUVRIR CERTAINES CARACTÉRISTIQUES GÉOMÉTRIQUES DU CUBE : LA FORME DES FACES

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à mieux connaitre le cube en en vérifiant le nombre de ses faces et en décrivant la forme des faces qui le constituent.
- **Expliquer aux élèves qu'ils vont réaliser les empreintes des faces du cube** afin de vérifier le nombre de faces et de faire apparaitre la forme de celles-ci.

Point d'attention || Dans le cadre de cette activité, l'autonomie cognitive est engagée. Les élèves vont devoir tester des stratégies pour faire apparaitre le nombre adéquat de faces et leur forme.

Gestes professionnels || **Expliciter les démarches et les apprentissages.**
- **Observer les démarches** des élèves afin d'aider les élèves qui ne trouveraient pas de stratégies.

Exemples

- **Susciter les échanges langagiers entre élèves pour partager les démarches, les difficultés.**
- À la fin de l'activité, prendre un temps pour revenir sur les démarches de chacun : « J'ai vu des enfants qui ... ».
- **Analyser les erreurs et les expliciter collectivement :** « Tu n'as imprimé que 4 faces car tu as oublié de compter celles que tu tenais entre les doigts. ».

PHASE 3
CONSTRUIRE DES CUBES AVEC DU MATÉRIEL VARIÉ

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage :** apprendre à utiliser un modèle pour construire des cubes avec du matériel varié.

Point d'attention || Chaque matériel proposé permet de mettre en évidence des propriétés différentes du cube. L'objectif n'est pas de les formaliser mais de permettre aux élèves de les rencontrer en situation.

Gestes professionnels || Lorsque les élèves explicitent la manière dont ils s'y prennent pour réaliser un cube, les propriétés du solide sont naturellement épinglées :

Exemples

Avec des petits cubes



Avec un morceau de terre glaise



- Au terme de l'activité, **amener les élèves à réfléchir sur les apprentissages en jeu** : « Qu'avons-nous appris au travers de cette activité ? ».
  - **Mettre en évidence la variété des représentations au service de la construction du concept.**

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOULE, F. (2001). *Questions sur la géométrie et son enseignement*. Nathan.

Se familiariser avec les grandeurs

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Découvrir et caractériser des solides et des figures	
G1-M1-M2	• Des termes spécifiques liés aux qualités des objets selon une grandeur (longueur, masse) définie.	• S'approprier, en situation, des termes spécifiques pour décrire : - une longueur : grand/petit, long/court ; - une masse : lourd/pas lourd.
G10-M3	• Le vocabulaire spécifique à des comparaisons de grandeurs de même nature concernant : - les longueurs ; - les masses.	• Désigner selon la grandeur définie, l'objet qui est : - plus grand que / plus petit que ; plus long que / moins long que / plus court que ; plus haut que / plus bas que (à distinguer de la position) ; - plus lourd que / moins lourd que / plus léger que.
	Contenus I Savoir - faire	**Attendus**
G3-M1-M2	• Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse).	• Comparer deux objets selon une grandeur définie par juxtaposition, en les soupesant.
G4-M1-M2	• Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse).	• Désigner, selon la grandeur définie, l'objet le plus grand/petit.
G12-M3	• Estimer la grandeur d'un objet avant d'agir.	• Estimer, avant la manipulation, la grandeur d'un objet en utilisant des termes tels que : assez…/ pas assez / trop.
G14-M3	• Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse, capacité/volume, aire).	• Comparer deux objets selon une grandeur définie par superposition, juxtaposition, recouvrement, remplissage, transvasement, emboitement, en les soupesant.
G15-M3	• Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse, capacité/volume, aire).	• Désigner, selon la grandeur, l'objet le plus… /le moins.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Développer les autonomies (intellectuelle/cognitive). p. 21

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Construire et comprendre la mesure.*
Séquence d'activités M1-M2 *Manipuler, ranger et découvrir l'ordre.*

En traitement de données
Séquence d'activités M1-M2 *Trier et classer.*

En solides et figures
Activités récurrentes M1-M3 *Découvrir et réaliser des solides et des figures.*

MISE EN CONTEXTE

Les concepts de grandeur et de mesure prennent sens à travers des situations vécues en classe : « La tour d'Arthur est-elle plus haute que celle de Maya ? Pourrons-nous tous nous installer dans cette maison construite à partir des blocs en mousse ? Qui dispose de la corde la plus longue ? ».

Les associations directes, notamment corporelles, et les actions concrètes sur les objets sont donc essentielles. C'est en manipulant des objets variés que les élèves parviendront peu à peu à distinguer leurs propriétés, à les comparer et à les classer (selon leur surface, leur longueur, leur masse, leur contenance…).

La comparaison de deux objets met en évidence, souvent par opposition, des propriétés simples : petit/grand ; lourd/léger…

Ces découvertes sont accompagnées de temps d'explicitation afin que les élèves comprennent que **plusieurs grandeurs** peuvent être associées à un même objet : cette table noire de forme ronde a une certaine hauteur mais aussi une certaine **masse** et l'**aire** de sa tablette permet à 6 personnes d'y manger.

Les grandeurs sont donc des propriétés physiques des objets comme peuvent l'être la couleur et la forme.

1. ENVISAGER LA GRANDEUR COMME ÉTANT UNE PROPRIÉTÉ DES OBJETS

Point d'attention ||

- Amener les élèves à exprimer les caractéristiques des objets proposés pour en découvrir des propriétés : forme, couleur, texture, taille, masse… Parmi ces propriétés, dégager celles en rapport avec une grandeur (taille, masse…).
  Au fil des activités, faire prendre conscience aux élèves qu'un même objet peut être décrit selon différentes grandeurs. Mettre en exergue l'estimation par le contact sensoriel.
- Cette étape remplit déjà une forme de comparaison de grandeurs.

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage.**
- **Apprendre à classer**, à mettre ensemble des objets **en fonction d'une grandeur donnée** (longueur/ masse).

  Exemples
  - Dans un ensemble d'objets donnés, prendre tous ceux qui sont plus lourds que l'objet de référence.
  - Dans un ensemble de cordes, ficelles… retrouver toutes celles qui sont de longueur égale.
  - Classer ces cordes et ficelles en trois catégories : celles qui sont plus courtes que la longueur de référence, celles qui sont plus longues et celles qui sont de même longueur…
- **Apprendre à déterminer** dans un ensemble d'objets **celui qui est le plus lourd/ plus long et celui qui est le plus léger/ plus court.**

  Exemples

• À partir des masses : quel objet est le plus lourd ? Lequel est le moins lourd (ou le plus léger) ?	• À partir des longueurs : quel objet est le plus long ? Lequel est le moins long (ou le plus court) ?
• Des objets similaires mais de masses différentes : ballon de foot, ballon de volley, ballon de plage, balle de tennis, balle de tennis de table, boule de pétanque…	• Des objets similaires mais de longueurs différentes : ficelle, fil à coudre, cordes diverses, laine…
• Des objets identiques mais aux contenants différents : bouteilles d'eau plus ou moins pleines. • Des objets qui peuvent prêter à confusion : des caisses volumineuses mais légères, de petits objets bien lourds…	• Des objets identiques mais de longueurs différentes : un ensemble de cordes ou des tours de cubes de longueur/hauteur variée.

Gestes professionnels || Il est nécessaire d'observer les démarches des élèves afin **d'intervenir pour encourager, susciter la mise en évidence de caractéristiques variées de classement**, en épinglant notamment les grandeurs.

- Aider les élèves à mettre des mots sur les tris/classements effectués.
- Mettre en évidence qu'un objet peut s'envisager selon plusieurs grandeurs : on peut relever sa masse et sa longueur, par exemple.

FLSco ||

- **Amener les élèves à mettre des mots sur leurs actions et à apporter une réponse construite aux questions posées :** « Quel objet est le plus lourd ? Lequel est le moins lourd (ou le plus léger) ? Quel objet est le plus long ? Lequel est le moins long (ou le plus court) ? ».
- **Structurer les différentes découvertes**, en proposant une trace écrite. Épingler uniquement la propriété « grandeur » : « Qu'avons-nous appris ? ».

2. ESTIMER ET COMPARER DES GRANDEURS

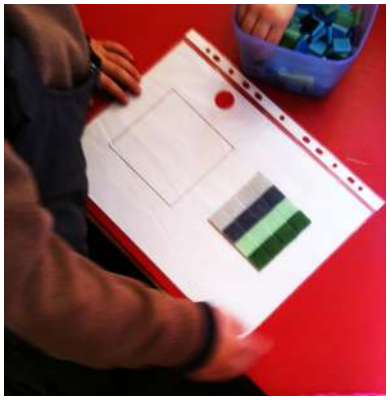
Points d'attention || Le sens de la mesure est initié par comparaison de deux objets selon une même grandeur : il est nécessaire de bien mettre en évidence la grandeur à comparer.

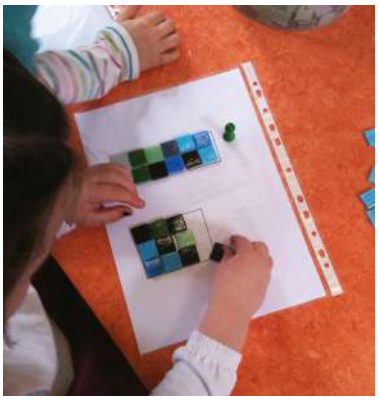
Au fil des expériences, le corps devient un outil de référence : « Ce livre est plus long que ma main. » ; « Si je prends un objet dans cette main et un autre objet dans l'autre, je peux les soupeser et estimer celui qui est le plus lourd. »…

Dans cette partie du dispositif pédagogique, deux grandeurs sont épinglées.
- La longueur est la grandeur la plus visualisable pour les jeunes élèves. Elle est aussi celle qui est la plus utilisée dans la vie quotidienne.
- L'aire, en interrelation avec le domaine des solides et des figures, est une grandeur pour laquelle il n'existe pas d'instrument de mesure particulier. C'est pourquoi les comparaisons, les pavages et les transformations de surfaces sont tellement importants.

DES SITUATIONS POUR ESTIMER EN VUE DE COMPARER

- **Donner du sens à la grandeur « longueur » :** inviter les élèves à estimer visuellement la longueur d'un objet en le comparant à un autre donné.
- **Choisir une longueur comme étalon**, la longueur de la table, par exemple, et demander aux élèves de **déterminer si tel ou tel objet est plus long ou plus court que la longueur de la table.**
- **Proposer aux élèves de M3 d'estimer** visuellement **quelle figure a la plus grande aire** et leur demander de placer un pion (ou jeton) au-dessus de cette figure. Les inviter à vérifier en pavant chaque figure à l'aide de petits carrés.





Lors des manipulations, faire prendre conscience aux élèves que deux figures de forme différente peuvent avoir une aire identique.

- **Mettre en évidence l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à estimer et à vérifier son estimation.

DES SITUATIONS POUR COMPARER

Point d'attention || La comparaison de grandeurs peut s'effectuer de diverses façons : en comparant directement deux objets ; en les juxtaposant ; en les comparant à l'aide d'un objet intermédiaire…

COMPARER dans le cadre d'activités exploratoires (classe, psychomotricité…)

- **Amener les élèves à comparer**, d'une manière informelle, des grandeurs lors **de jeux libres, d'ateliers de construction ou encore en psychomotricité :** « Quelle construction est la plus haute ? Quel train est le plus long ? Comment le sais-tu ? … ».



En psychomotricité, demander aux élèves de construire une tour d'une hauteur équivalente au trait réalisé sur le mur.

Par la suite, proposer de construire trois tours en prenant la ligne blanche dessinée sur le mur comme référence : une tour de la même hauteur ; une tour plus basse et une tour plus haute.



En classe, inviter les élèves à construire des tours de diverses hauteurs et à les comparer deux à deux.

Par la suite, leur demander de construire deux tours très différentes : une très haute et une plus basse.



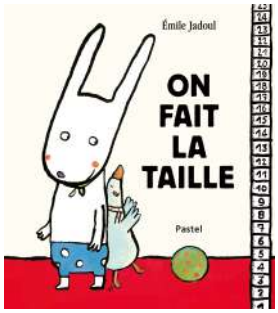
À partir de boites, inciter les élèves à construire des tours plus hautes que leur taille ou égales à celle-ci. Faire prendre conscience des différences de tailles au sein de la classe, en gardant la tour construite comme référence.



Dès la M1, proposer aux élèves un matériel varié pour couvrir des surfaces données. Il ne s'agit pas dans ce cadre de mesurer l'aire du sapin mais plutôt de permettre aux élèves de s'exercer aux techniques du recouvrement par le biais de l'organisation d'éléments.

COMPARER dans le cadre d'une activité construite…

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à comparer sa taille à celle d'un ou de plusieurs copains (comparer dans un premier temps et ordonner, par la suite).
- **Proposer un album comme point de départ à la réflexion.**



Résumé : Poule, Cochon, Canard et Chèvre souhaitent jouer au ballon avec Lapin mais celui-ci refuse car il trouve que ses copains sont trop petits. Les animaux décident de « faire la taille » afin d'être certains que Lapin est bien le plus grand…

© JADOUL, É. (2017-2022). On fait la taille. Pastel

Point d'attention || Avec les élèves, il s'agit d'amener une formulation correcte : « Les différents animaux de cette histoire comparent leur taille à celles des autres pour déterminer qui est le plus grand ».

FLSco **FLSco** || Les élèves acquièrent la notion de grandeur par la verbalisation : « plus grand que » ; « plus petit que ».
Partir d'une histoire adaptée est pertinent. Les élèves comparent tout d'abord les animaux deux à deux et peuvent, par la suite, établir un classement basé sur la taille.
Des synthèses imagées, telles que celles ci-dessous, à construire avec les élèves, sont des supports langagiers intéressants.





- **Proposer des silhouettes mobiles permettant aux élèves de raconter l'histoire et de comparer les tailles des différents personnages.**
- **Proposer un défi**. Après la lecture de l'album, les élèves souhaiteront comparer leur taille à celle de leurs copains : « Et si nous comparions nos tailles ? ».



Point d'attention || En comparant leurs tailles, les élèves n'arriveront pas à déterminer un ordre de grandeur vu leur nombre en classe. Ils penseront peut-être à utiliser un objet intermédiaire (une tour de cubes, par exemple). Il importe d'encourager toutes les initiatives visant le développement de démarches réflexives.

- **Réaliser des silhouettes d'élèves en les contournant sur une grande feuille au sol.**



Proposer aux élèves de travailler par deux. Les inviter tout d'abord à comparer leur taille dos à dos. Ensuite, leur proposer de contourner leurs silhouettes afin de les utiliser comme références.



Pour que la comparaison soit possible, expliciter aux élèves la nécessité de démarrer le contour des silhouettes à partir d'un même point de repère (ou veiller à ce qu'une ligne de référence marque bien le début du contour : les pieds).



Inviter les élèves à réaliser une bandelette de la même longueur que leur silhouette contournée afin de pouvoir la comparer à celles d'autres élèves de la classe.

- **Revenir sur l'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris ? ».

Point d'attention || Dans ce cadre, l'aspect psychologique peut être un frein à la compréhension des grandeurs pour l'un ou l'autre élève qui souhaiterait être le plus grand de la classe.
De nombreuses autres activités de comparaison de longueurs seront nécessaires pour construire le concept de grandeur (cf. les activités proposées au sein des centres de mathématiques).

3. VIVRE LES GRANDEURS DANS DES CENTRES DE MATHÉMATIQUES

Point d'attention || Les centres de mathématiques permettent aux élèves de vivre des expériences en toute autonomie, en réinvestissant un matériel préalablement découvert en classe (cf. note disciplinaire).
Trois grandeurs sont illustrées dans cette partie : les longueurs, les masses et les aires.

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à travailler les grandeurs en les comparant et/ou en les ordonnant.

LES LONGUEURS

Les situations proposées ci-dessous font suite aux activités de comparaison de longueurs, amenant l'ordre croissant ou décroissant (Séquence d'activités M1-M2 *Manipuler, ranger et découvrir l'ordre*).

Exemples



Compléter des tiges à l'aide de perles et comparer les hauteurs de deux constructions.



Associer « le même au même » : observer et apparier des longueurs équivalentes (repères couleurs).



Compléter un support d'encastrement afin d'ordonner des longueurs par ordre croissant et décroissant.





Ordonner un matériel varié : crayons, bandelettes de papier, chalumeaux…

LES MASSES

Point d'attention || Amener une balance à deux plateaux en classe pour susciter le plaisir de la manipulation et de l'expérimentation. Par tâtonnement et essais-erreurs, les élèves finissent par émettre des hypothèses sur le fonctionnement de l'outil. Le jeu du magasin offre l'opportunité d'utiliser la balance pour peser les marchandises.





Une démarche à construire à partir de la balance Roberval (à deux plateaux)

- **Proposer** d'abord **de soupeser sans la balance** : comparer la masse de deux objets et verbaliser : « Le paquet de feuilles est plus lourd que la balle » ou « La boite de céréales est moins lourde que la boule de pétanque », par exemples.
- Garder une trace écrite des expérimentations et verbaliser :
« La main qui s'abaisse le plus est celle qui tient l'objet le plus lourd. »
- **Susciter ensuite des expérimentations avec la balance**.



Gestes professionnels ||
Il est nécessaire de relever les observations des élèves.

Exemples

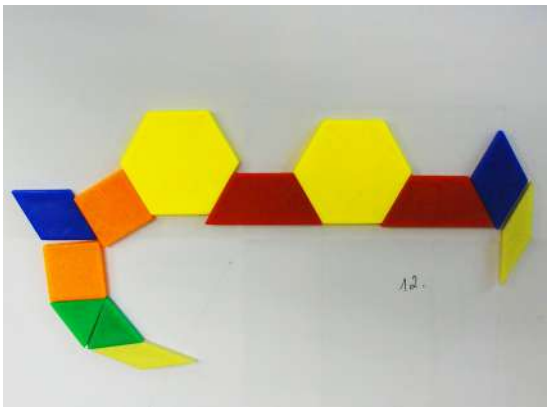
- « J'ai placé beaucoup d'éléments sur la balance pour qu'un plateau reste en bas. »
- « Quand un plateau monte, l'autre descend. »
- « Il y a plus de choses dans le plateau qui descend. »
- « Il y a moins d'objets dans le plateau qui est en haut. »
- …

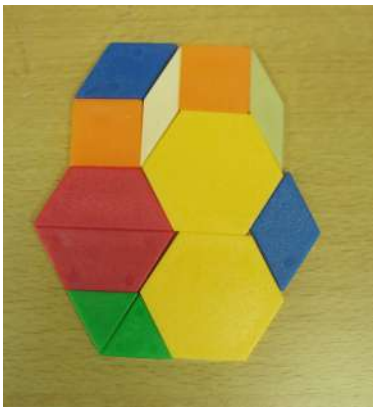
- **Structurer les découvertes en mettant en évidence le lien entre « trop, plus que » (plateau en bas) et « moins, pas assez » (plateau en haut)** en apportant le vocabulaire adéquat **: « plus lourd que », « moins lourd que ».**
- **Encourager les élèves à pratiquer d'autres expérimentations pour vérifier les découvertes :** « lorsque l'objet est plus lourd, le plateau de la balance est-il toujours en bas ? ».
- **Faire découvrir la notion d'équilibre qui correspond à « a la même masse que » et nommer la notion d'égalité de masse :** « Je voudrais équilibrer les deux plateaux (les mettre à la même hauteur), que dois-je faire ? ».
- Veiller à ce que les manipulations de la balance par les élèves deviennent de plus en plus intentionnelles.
- **Structurer l'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris en manipulant la balance ? ».

LES AIRES

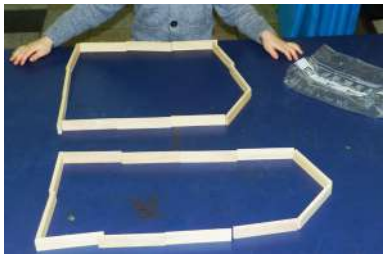
Point d'attention || Au fil de la scolarité des élèves, les notions d'aire et de périmètre vont s'affiner. Plus ceux-ci auront d'occasion d'agir à partir de matériels différents, plus ils pourront s'initier et appréhender ces concepts.

- Proposer un même nombre de pièces géométriques aux élèves et leur **demander de réaliser des figures variées.**
- Leur **faire observer les productions et susciter les échanges** : « Que remarquez-vous ? ».
- **Constater** qu'avec un même nombre de pièces géométriques, il est possible de réaliser des figures très différentes mais que l'aire de chacune est identique.





- Proposer du matériel (Kapla © ou pièces de construction) aux élèves et leur **demander de réaliser des « contours » variés.**
- Leur **faire observer les productions et susciter les échanges** : « Que remarquez-vous ? ».
- **Mettre en évidence** qu'une figure de périmètre équivalent peut avoir une aire différente.













- Prendre un temps pour revenir sur l'apprentissage en jeu : « Qu'avons-nous appris par ces activités ? ».

Point d'attention || Laisser à la disposition des élèves un matériel varié pour expérimenter les grandeurs, par le jeu dans les ateliers autonomes.

Trace || Garder des traces écrites et illustrées des diverses activités menées.





RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOLLE, M. & STORDEUR, J. (2015). *Je mesure dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*. Atzéo éditions.
- FERRAND, M-F. (2014). *Chercheurs en herbe !* Scérén-CDRP.
- KOEKS, J. (2014). *Faire des maths en maternelle*. ERASME.

Construire et comprendre la mesure (les longueurs)

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoirs	Attendus
	Appréhender, découvrir des grandeurs	
G10-M3	• Le vocabulaire spécifique à des comparaisons de grandeurs de même nature concernant : - les longueurs ; - les masses.	• Désigner, selon la grandeur définie, l'objet qui est : - plus grand que/plus petit que ; plus long que/moins long que/plus court que ; plus haut que/ plus bas que (à distinguer de la position) ; - plus lourd que / moins lourd que/ plus léger que.
	Contenu I Savoir-faire	**Attendus**
G14-M3	• Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse, capacité/volume, aire).	• Comparer deux objets selon une grandeur définie par superposition, juxtaposition, recouvrement, remplissage, transvasement, emboitement, en les soupesant..
G18-M3	• Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'étalons corporels et familiers socialisés. (longueur, masse, capacité/volume, aire).	• Choisir l'étalon non conventionnel (corporel, familier et socialisé-commun à la classe) adapté pour effectuer le mesurage d'une grandeur.
G19-M3	• Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'étalons corporels et familiers socialisés (longueur, masse, capacité/volume, aire).	• Utiliser le nombre nécessaire d'un même étalon non conventionnel choisi pour effectuer le mesurage d'une grandeur.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix (une conscience du collectif ; décentration)[1].

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Développer les autonomies (intellectuelle/cognitive). || p. 21

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Se familiariser avec les grandeurs.*

En solides et figures
Agir sur les objets géométriques

SF21-M3 Décrire les caractéristiques géométriques d'une figure : nombre de côtés, comparaison de la longueur des côtés pour distinguer le carré du rectangle.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

SC15-M1-M2 Repérer, à partir d'éléments concrets (empreintes de la main/du pied, silhouette, de mesures sur une toise personnelle) un changement lié à sa croissance.

SC65-M3 Exprimer, avec ses mots, à l'aide de divers éléments concrets (chaussures, vêtements portés précédemment, photos, toise personnelle) sa croissance.

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

AVEC M1/M2

G2 Comparer sa taille à celle d'un pair, d'un objet.

G5 Ordonner des cubes/cylindres selon une grandeur donnée (volume) :
- par superposition ;
- par emboitement.

MISE EN CONTEXTE

Deux principales étapes de l'enseignement de la mesure sont envisagées dans ce dispositif pédagogique (Smal, 2018) : comparer et utiliser des unités non conventionnelles. Le fait de comparer et d'utiliser des unités non conventionnelles permettra de donner plus de sens, par la suite, aux unités conventionnelles de mesure.

Comparer	Utiliser des unités non conventionnelles	Utiliser des unités conventionnelles
Comparer des objets deux à deux.	Choisir des étalons pour mesurer dès lors que les objets à mesurer ne peuvent pas être rapprochés.	Apprendre à utiliser les instruments de mesure pour se familiariser avec des unités conventionnelles.

Avant d'enseigner des procédures de mesure, il est essentiel de développer le sens et la pertinence de la mesure : « Pourquoi mesurer ? À quoi cela sert-il de mesurer ? ».

Par les jeux et les manipulations, l'enfant est confronté aux différentes grandeurs. Les dispositifs proposés permettent aux élèves de découvrir et de préciser le sens de la mesure dans des activités variées. Bien évidemment, la mesure n'interviendra que dans un contexte significatif, lorsque des grandeurs ne peuvent pas être comparées par rapprochement.

Exemple

La démarche progressive suivante est proposée.

Perception directe →	Comparaison directe →	Comparaison indirecte via un étalon →	De l'étalon vers la mesure
ESTIMER	**COMPARER**	**MESURER**	
- Permettre cette perception directe en proposant des objets dont la différence de grandeurs est perceptible à l'oeil. - Encourager les élèves à estimer: « Selon toi, parmi ces deux bâtons, lequel est le plus long ? ».	- Encourager la comparaison directe en rapprochant les deux objets concernés : « Quand tu places côte à côte les deux bâtons, tu peux voir tout de suite lequel est le plus long. ».	- Faire intervenir la comparaison indirecte lorsqu'il n'est pas possible ou peu évident de rapprocher les deux objets : pour comparer la longueur de deux tables éloignées en classe, par exemple. - Proposer l'utilisation d'un objet intermédiaire comme référence ou étalon.	- Proposer l'utilisation d'un étalon à itérer ou de plusieurs étalons à aligner bout à bout pour répondre aux questions « combien de… ? » : « Combien de réglettes a-t-on placées pour mesurer un côté de cette table ? Et ce côté de l'autre table ? Laquelle est la plus longue ? ».
Mesure qualitative		**Mesure quantitative**	

Point d'attention || Progressivement, en passant de la mesure qualitative (estimer, comparer) à la mesure quantitative, les élèves sont amenés à distinguer la grandeur à mesurer, l'étalon et le résultat de la mesure. Peu à peu, ils passeront naturellement des étalons non conventionnels aux étalons conventionnels, retraçant ainsi, au fil du temps, le chemin de l'évolution de la mesure chez les humains.

La compréhension des concepts liés à la mesure nécessite la reconnaissance de l'invariance des grandeurs, celle-ci étant acquise progressivement, selon les grandeurs utilisées : une corde d'un mètre, par exemple, conserve sa longueur quelle que soit sa disposition dans l'espace (enroulée, étirée…).
Il va sans dire que cette appropriation des grandeurs et de la mesure s'effectue dans un contexte de résolution de problèmes privilégiant l'émission et la vérification d'hypothèses, ainsi que la recherche d'un étalon non conventionnel adapté.

1. COMPARER DES GRANDEURS (LONGUEURS) QUE L'ON PEUT RAPPROCHER OU NON

L'intention de cette activité est de conscientiser chez les élèves l'importance d'utiliser des étalons identiques pour pouvoir comparer deux grandeurs.

FLSco

FLSco || Faire vivre de nombreuses situations pour amener l'utilisation des termes adéquats dans un contexte de manipulations et de comparaisons directes : plus petit que, plus grand que…; plus long que, plus court que; moins long que…

- **Amener les élèves à estimer des longueurs et à utiliser la comparaison directe ou indirecte pour les vérifier en proposant des situations de vie de classe.**

Exemples

Comparaison directe : équivalence de longueurs

Compléter un dessin à l'aide de bandelettes de papier.

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à apparier des longueurs de bandelettes à des tracés sur une feuille (prendre les mêmes longueurs que).
- **Inviter les élèves à estimer les longueurs nécessaires pour** réaliser les yeux du clown, une longueur de chapeau ou encore une bandelette de ses cheveux : « Quelle partie… du clown demandera la bandelette la plus courte ? La plus longue ? ».



- **Expliquer qu'il est nécessaire d'établir une comparaison directe pour mener à bien la tâche** : « Tu prends une bandelette de couleur et tu la coupes à la même longueur que le tracé choisi ».
- Demander aux élèves d'utiliser un minimum de papier en se servant des morceaux de bandelettes pour couvrir des longueurs plus courtes. Ils devront ainsi anticiper leurs actions.
- **Inciter les élèves à mettre en mots l'apprentissage réalisé** : « Qu'avons-nous appris ? ».

Comparaison indirecte : utilisation d'une grandeur de référence

Réaliser un « serpent » qui servira de longueur de référence à chaque enfant.

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage :** apprendre à comparer la longueur de deux objets que l'on ne peut pas rapprocher, en utilisant une longueur de référence.
- **Proposer aux élèves**, au préalable, de construire **une grandeur de référence**.
- Réaliser un serpent à partir d'une bandelette à décorer. Chaque élève reçoit une bandelette d'une longueur différente. Faire remarquer que les serpents sont de longueurs différentes.



- Pour aider les élèves à comprendre la comparaison indirecte, leur demander de trouver, en classe, un objet qui est plus long que leur « serpent » et un autre qui est plus court. Faire prendre conscience que l'objet qui est plus court que le « serpent » est donc aussi plus court que l'autre objet choisi.
- **Les inviter à déterminer**, à l'aide de leur grandeur de référence, **quel objet est le plus long parmi deux objets donnés.**
- **Inciter les élèves à mettre en mots l'apprentissage réalisé :** « Qu'avons-nous appris ? ».

Point d'attention || Des activités telles que celles décrites ci-dessus sont à proposer régulièrement afin que les élèves intègrent la différence entre comparaison directe (« Je peux comparer en rapprochant des objets ») et comparaison indirecte (« J'ai besoin d'utiliser une longueur de référence car les deux objets ne peuvent pas être rapprochés »).

Il est aussi nécessaire de faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent choisir diverses longueurs de référence en fonction des objets à comparer.

Exemples

Le pouce, le pied, le bras, le feutre, le plumier…

Au fil de leurs expérimentations, les élèves découvriront l'importance d'utiliser des longueurs de référence identiques au sein de la classe pour déterminer la longueur de trois objets que l'on ne peut pas rapprocher, par exemple. Un repère commun et identique est donc indispensable pour aborder la mesure quantitative.

2. EFFECTUER LE MESURAGE EN UTILISANT DES ÉTALONS FAMILIERS ET EN EXPRIMER LE RÉSULTAT

Point d'attention || Il est important de mettre en évidence qu'il existe plusieurs façons de déterminer une mesure : on peut, par exemple, utiliser à répétition l'objet servant d'unité (itération) ou aligner des objets identiques servant d'unités.

Exemple

- Peindre les « mains-étalons » et les imprimer sur une feuille.
- Les découper pour pouvoir les utiliser comme unités de mesure.
- Photographier le résultat de la mesure.



Le corps du serpent mesure 6 mains.

Les longueurs de référence ayant servi lors des activités de comparaison indirecte peuvent être utilisées dans ce cadre (cf. point 1) : « Je mesure avec la main. Le corps du serpent mesure 6 mains. ».

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à mesurer en utilisant un étalon et pouvoir dire combien l'objet mesure.
  Matériel : des objets à mesurer (dans l'exemple ci-dessous, il s'agit de boites à chaussures) et des réglettes de différentes longueurs.

Consigne || « Je souhaiterais savoir combien mesure un long côté de cette boite. Tu peux utiliser les réglettes pour mesurer et me dire combien de réglettes tu as utilisées pour mesurer ce coté. ».

- **Faire réaliser des essais libres et observer les démarches des élèves** : quel sens donnent-ils à l'action de mesurer ? Certains vont certainement prendre des réglettes de longueurs/couleurs différentes, car ils n'ont pas conscience de la nécessité d'utiliser la même unité.

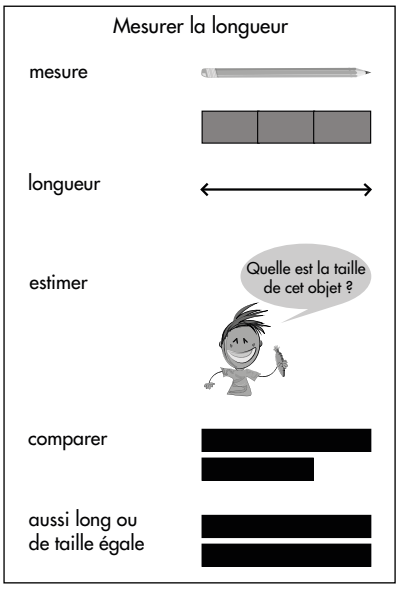


Dans cet exemple, l'élève déclare que : « Le côté de sa boite mesure 4 réglettes » mais il n'a pas tenu compte du fait que chaque réglette placée a une longueur différente.

- Inviter les élèves à comparer leurs essais en petits groupes. Soutenir la verbalisation de leurs explications.

  → Un enseignement explicite portant sur le choix d'une réglette d'une même couleur (même unité de mesure) tout comme sur l'importance de bien aligner les étalons les uns à côté des autres, sans laisser d'espace est une piste de différenciation à envisager.

FLSco **FLSco** || En partant de la situation vécue, expliciter ce que signifie mesurer : mesurer, c'est déterminer la longueur d'un objet en utilisant un instrument de mesure (dans ce cas, un étalon non-conventionnel : une réglette).



- **Amener les élèves à formuler l'action de mesurer** : aligner bout à bout, sans laisser d'espace, des réglettes de même couleur (car elles sont aussi de même longueur) et compter le nombre de réglettes placées pour déterminer la longueur d'un côté.

Évaluer pour soutenir les apprentissages || Les élèves prennent-ils des réglettes identiques pour mesurer ? Laissent-ils des écarts entre les étalons ou sont-ils précis ? Effectuent-ils bien la mesure de toute la longueur du côté, la dépassent-ils ?



Les élèves doivent comprendre que si l'on veut arriver à une mesure unique, il faut utiliser des unités de mesure identiques. Il est important de leur laisser le temps pour cette découverte.

Ils pourraient découvrir qu'une réglette peut être fractionnée en unités plus petites : la réglette orange (10) peut être fractionnée en deux réglettes jaunes (5).

Habituer les élèves au fait que le résultat d'une mesure avec un étalon familier (non conventionnel) tombe rarement juste : « Il reste quelque chose ». Néanmoins, si l'étalon familier est composé de 5 cubes emboitables, par exemple, on pourra faire remarquer à l'élève que cet étalon est fractionnable pour mesurer plus précisément.

3. S'EXERCER DANS DES CENTRES DE MATHÉMATIQUES

Point d'attention || Installer la notion « construire et comprendre la mesure » prend du temps.

Il est donc intéressant de prévoir régulièrement des activités d'exercisation dans des centres de mathématiques. Les élèves y sont invités à utiliser le matériel pédagogique mis à leur disposition pour développer, consolider ou accroitre leurs connaissances.

CINQ ACTIVITÉS À TITRE D'EXEMPLES

1. JEU D'ESTIMATION : VÉRIFIER EN UTILISANT UNE GRANDEUR DE RÉFÉRENCE

- Mettre à disposition une boite contenant différents objets tels que crayons, marqueurs, ficelles, figurines, bandelettes de papier de longueurs différentes… ainsi qu'un bâtonnet en bois servant de grandeur de référence.
- Proposer aux élèves de choisir un objet à la fois et d'estimer si celui-ci a une taille supérieure ou inférieure à l'étalon donné.
- Les inviter à vérifier par comparaison directe.

2. JEU DE COMPARAISON : PLUS LONG QUE, PLUS COURT QUE, DE MÊME LONGUEUR

- Chaque élève reçoit un étalon (morceau de ficelle de +/- 50 cm, par exemple).
- Inviter les élèves à chercher en classe des objets plus courts ou plus longs que la ficelle ou encore, de longueur équivalente. Ils travaillent en dyades et gardent une trace des recherches sous la forme d'un dessin.

3. JEU DE SÉRIATION : ORDONNER LES BANDELETTES DE LA PLUS COURTE À LA PLUS LONGUE (ET INVERSÉMENT)

- Demander aux élèves de classer par ordre de grandeur les bandelettes et de représenter le travail par un dessin. Il est possible d'ordonner d'autres objets : cubes, réglettes…

4. JEU DE MESURE : DÉTERMINER LA LONGUEUR PARCOURUE PAR UNE VOITURE À L'AIDE DE CUBES EMBOITABLES

- Proposer aux élèves le défi suivant : « Jusqu'où pouvons-nous faire rouler la voiture ? ».
- Leur demander de mesurer la distance parcourue à l'aide de cubes emboitables (ou de tout autre matériel pouvant servir d'étalons).

5. JEU GRANDEURS ET FIGURES : LE MÉLI-MÉLO GÉOMÉTRIQUE

- Tel un jeu de dominos, inviter les élèves à associer les figures géométriques en appariant deux côtés ayant une longueur équivalente.





RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOLLE, M. & STORDEUR, J. (2015). *Je mesure dès la maternelle et après (3 à 8 ans)*. Atzéo éditions.
- DILLER, D. (2012). *Les centres de mathématiques pour les élèves de 5 à 8 ans*. Chenelière Education.

Manipuler, ranger et découvrir l'ordre

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir-faire	Attendu
	Appréhender, découvrir des grandeurs	
G5	• Ordonner des objets selon une grandeur donnée (volume).	• Ordonner des cubes/cylindres selon une grandeur donnée (volume) : - par superposition ; - par emboitement.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
G8	• Ordonner des objets selon une grandeur donnée.	• Ordonner trois objets selon une grandeur donnée : - en les rangeant dans l'ordre croissant ou décroissant (longueur) ; - en les superposant/en les emboitant du plus grand au plus petit (volume).
G9	• Repérer, à partir du rangement effectué, l'objet le plus grand et/ou le plus petit.	• Désigner, à partir du rangement effectué, l'objet le plus grand et/ou le plus petit.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (catégoriser, ordonner et modéliser).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Évaluer pour soutenir les apprentissages. || p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

La comparaison de grandeurs est à la base de la construction du sens de notre système de mesure. Si la comparaison s'établit tout d'abord entre deux objets, à partir du moment où on ajoute un troisième objet, la notion d'ordre intervient.

Activités récurrentes M1-M3 *Se familiariser avec les grandeurs.*

Activités récurrentes M1-M3 *Construire et comprendre la mesure (les longueurs).*

En traitement de données

TD3 Ranger, dans l'ordre croissant ou décroissant, au maximum, trois objets.

CONTINUITÉ À ÉTABLIR EN M3

G24-M3 Ordonner quatre objets selon une grandeur donnée :
- en les rangeant dans l'ordre croissant ou décroissant (longueur) ;
- en les superposant du plus grand au plus petit (aire).

MISE EN CONTEXTE

Il est nécessaire que les élèves comprennent que les notions de « petit » et de « grand » sont relatives : aucun objet ne peut, dans l'absolu être qualifié de cette façon. Ces notions ne prennent du sens que lors d'une comparaison des objets entre eux : tel objet est plus grand que tel autre, par exemple.

Exemple

La corde est plus longue que la longueur de la table. Néanmoins, la masse de la table est supérieure à celle de la corde.

ACTIVITÉ N° 1
DÉCOUVRIR LA RELATION D'ORDRE LORS D'ACTIVITÉS DE MANIPULATION

Les jouets gigognes sont des classiques proposés aux enfants dès le premier âge.

En effet, qu'il s'agisse de gobelets empilables ou de cubes à encastrer, ces jeux sont des incontournables de l'environnement ludique des jeunes enfants.

À l'école maternelle, **ce matériel est vraiment très intéressant pour aborder les grandeurs : les éléments peuvent servir de contenants pour l'eau ou le sable ; ils peuvent aussi s'encastrer les uns dans les autres ou s'emboiter** ; ils sont de taille différente.

Ces éléments donnent l'opportunité de manipuler facilement et de verbaliser. Tout en mettant en exergue la relation d'ordre : « On range du plus grand au plus petit ».

De nombreux moments de découverte en ateliers sont nécessaires pour mieux cerner la notion d'ordre.

Point d'attention

- Prévoir plusieurs exemplaires d'un même jouet gigogne pour amener des comparaisons et relever les similarités.
- Proposer des séries différentes de contenants : deux séries de gobelets ou de cubes différents, par exemple. L'identification des éléments appartenant à chaque catégorie ajoute une difficulté intéressante.

Matériel

- Une série de couvercles et de bouchons.
- Deux ou trois séries de gobelets empilables.
- Deux ou trois séries de cubes emboitables.
- Tout matériel permettant aux élèves d'ordonner : boites en plastique, assiettes en plastique de diamètres différents…

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à organiser les éléments disponibles par ordre de grandeur.
- **Demander de ranger les objets que l'élève a choisis par ordre de grandeur**, en explicitant les attentes en fonction du matériel.

Exemple

« Tu as choisi les cubes. Je te propose de les ranger du plus grand au plus petit. Tu peux soit construire une tour mais tu peux aussi les ranger tous dans le plus grand, que voici. »

Évaluer pour soutenir les apprentissages || Observer les démarches des élèves : comment s'y prennent- ils pour ordonner ?

À observer

L'élève empile-t-il au gré du hasard ?
Recommence-t-il depuis le début en cas d'erreur ?
L'élève organise-t-il le matériel avant d'ordonner afin de retrouver facilement l'ordre d'empilage ?
Si des repères sont indiqués (couleurs de gobelets ou dessins sur les cubes, par exemple), mémorise t-il ces repères qui garantissent la réussite ?
L'élève demande-t-il de l'aide ? À quel niveau ?
Peut-il formuler ce qu'il a fait et appris ? Exemples de réponses : « J'ai rangé du plus grand au plus petit » ; « J'ai mis par ordre » ; « J'ai ordonné »…





En agissant sur le matériel, par essais et erreurs, les élèves peuvent établir des premiers constats. **Il importe toutefois de structurer les découvertes, en utilisant le vocabulaire adéquat :** « Tu as rangé par ordre de grandeur. Tu as ordonné les objets. ».

- **Proposer le rangement du matériel** dans des boites ou de petites valisettes.

Point d'attention || Le rangement prend ainsi du sens car le but à atteindre est de pouvoir placer tous les éléments disponibles dans le support de rangement. Pour qu'ils occupent le moins de place possible, il s'agit de les encastrer.

FLSco **FLSco** || Amener les élèves à expliciter leurs démarches de rangement.
Aider si nécessaire par une formulation de ce type : « Tu dois ranger tous les objets dans la boite (ou la valisette). Pour qu'ils prennent le moins de place possible, il faut les placer les uns dans les autres, par ordre de grandeur ».

- **Terminer ce temps d'activité par la lecture d'un album, comme par exemple, « Dans la petite maison verte ».**





Il s'agit d'une histoire gigogne dans laquelle se succèdent, par ordre de grandeur, quatre maisons : dans la petite maison verte, il y a une petite maison jaune. Dans la maison jaune, il y a la brune et dans la brune, la blanche.

©PAINSET, M.F. & MALHER, M. *(2010).*
Dans la petite maison verte.
Didier Jeunesse

- **Inviter les élèves à exprimer ce qu'ils ont appris** lors de cette activité.
- **Garder une trace** sous forme d'un dessin, à partir de la M2.

ACTIVITÉ N° 2
STRUCTURER LES DÉCOUVERTES DE L'ACTIVITÉ 1 À PARTIR D'UN NOUVEAU MATÉRIEL : LES POUPÉES GIGOGNES

EN ATELIERS / EN PETITS GROUPES

MISE EN CONTEXTE

Les poupées gigognes aussi appelées poupées russes ou « Matriochkas » sont utilisées pour cette activité.
Ces poupées en bois qui s'ouvrent en deux parties et qui en cachent d'autres de tailles décroissantes suscitent l'intérêt des élèves. Chaque poupée, à l'exception des deux extrêmes, est ainsi à la fois contenant et contenu.
Elles sont généralement au nombre de sept mais il est possible de n'en utiliser que trois ou quatre pour mener à bien cette activité.

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à ordonner les poupées, de la plus petite à la plus grande.
- **Montrer aux élèves les poupées disponibles (non emboitées) et leur demander de les ranger dans une boite.** Prévoir une boite dont les dimensions correspondent plus ou moins à la taille de la plus grande poupée russe. « Comment peut-on ranger toutes les "Matriochkas" dans cette boite de manière à ce qu'on ne voie qu'une poupée et que toutes les autres soient cachées ? ».

Gestes professionnels || Expliciter les démarches et les apprentissages.

- Aider les élèves à s'approprier la tâche : revenir sur la question posée et aider si nécessaire, les élèves à émettre des hypothèses pour y répondre.
- Établir des liens avec l'activité de rangement à la fin de l'activité 1 : « Rappelez-vous… Comment vous y êtes-vous pris pour ranger les cubes/les gobelets dans la valisette lors de la précédente activité ? ».
- Inciter les élèves à échanger et à collaborer : le partage du questionnement et les pistes de résolution proposées sont au service de l'apprentissage de tous.
- Aider à la structuration des acquis : revenir sur l'activité précédente pour permettre aux élèves d'établir des liens : « C'est comme avec les cubes. On les met les uns dans les autres, par ordre de taille. ».

La prise d'informations sur les démarches et attitudes des élèves face à la tâche proposée est primordiale.
L'observation en cours de situation offre des occasions suffisantes pour cette prise d'informations, à condition d'avoir clairement défini ce que l'on souhaite évaluer.
Ordonner trois objets selon une grandeur donnée : en les emboitant du plus grand au plus petit (volume) et en en les rangeant dans l'ordre croissant ou décroissant (longueur).





FLSco **FLSco** || Susciter la verbalisation et l'utilisation du vocabulaire adéquat.

Exemple

> « Je vois que tu as ordonné 4 poupées, de la plus petite à la plus grande. La plus grande est donc celle-ci (la pointer) et la plus petite, celle-là (la pointer aussi).
> Comment vas-tu t'y prendre pour les ranger dans la boite de manière à ce qu'on ne voie que la plus grande poupée ? Par laquelle vas-tu commencer ton rangement ? »

- Par la suite, **proposer une tâche individuelle** : chaque élève est invité à choisir un matériel (silhouettes en papier ou figurines) et à ordonner trois éléments par ordre croissant ou décroissant.





- **Établir un bilan avec les élèves :** « Qu'avons-nous appris lors de cette activité ? ».

- **Garder une trace** en proposant aux élèves de dessiner l'ordre établi afin de leur permettre de revenir sur cet apprentissage.

ACTIVITÉ N° 3
VIVRE LA RELATION D'ORDRE À PARTIR D'UN MATÉRIEL VARIÉ DANS LES CENTRES DE MATHÉMATIQUES

Les centres de mathématiques sont aménagés pour un travail autonome. Les activités proposées prennent appui sur un matériel riche et varié, **précédemment découvert lors d'activités d'apprentissage**.

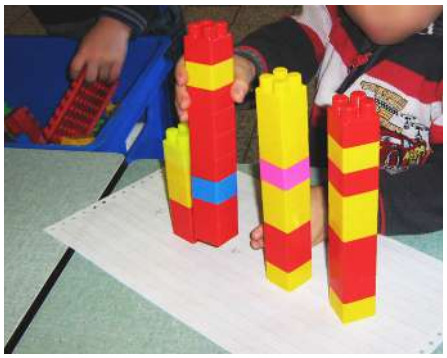
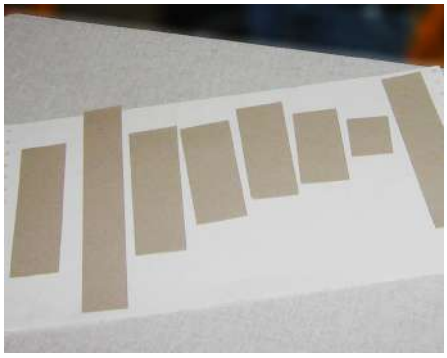
Ainsi, les objets présentés lors des activités 1 et 2 sont à la disposition des élèves, avec toujours la même consigne d'ordonner en les rangeant par ordre croissant et/ou décroissant, en fonction du matériel.

Différencier || Différencier pour soutenir les apprentissages.

Le rôle de l'enseignant(e) est d'observer les démarches et attitudes des élèves face à la compétence « ordonner trois objets selon une grandeur donnée » et d'adapter le dispositif, en fonction des élèves.

- **Proposer un matériel qui permet d'ordonner de différentes manières** : par superposition, par emboitement, par rangement.

- **Proposer du matériel pour des constructions verticales** (rouleaux, cubes…) **mais aussi du matériel à ordonner horizontalement** (bandelettes de papier, chalumeaux, cordes…).


RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARET, F., GÉRON, C., GOOSENS, C., LUCAS, F., MOUSSET, C., NOLMANS, M., VAN PACHTERBEKE, C. & WANTIEZ, P. (2020). *Comprendre les maths pour bien les enseigner*. Tome 1. Bruxelles : De Boeck.
- KOEKS, J. (2014). *Faire des maths en maternelle*. Erasme.

Partager et recomposer une grandeur

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Agir pour partager, fractionner, recomposer	
G21	• Partager une grandeur en deux parts équivalentes.	• Partager une grandeur (longueur, aire) en deux parts équivalentes.
G22	• Désigner et nommer la part fractionnée.	• Désigner et nommer chaque part comme étant la moitié de / le demi de.
G23	• Recomposer la grandeur (longueur, aire) fractionnée.	• Apparier les deux parts équivalentes choisies parmi plusieurs propositions pour recomposer l'objet (l'unité).

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (anticiper les conséquences et les effets de sa production).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies (intellectuelle / cognitive). p. 21
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Se familiariser avec les grandeurs.*

En solides et figures

Les grandeurs se trouvent à l'intersection du domaine des nombres et de celui des solides et figures. Le besoin de comparer des grandeurs et de mesurer révèle le désir de l'enfant de maitriser son environnement, d'y prendre ses marques dès le plus jeune âge. Il apprendra ainsi à déterminer un « nombre de » pour préciser, par exemple, quelle tour de blocs est plus haute qu'une autre (« La tour rouge a deux blocs en plus que la tour jaune. Elle est donc plus haute que la jaune »). De même, les grandeurs sont appréhendées à partir d'objets de l'espace. Des figures peuvent être ainsi construites par fractionnement d'une autre figure (deux triangles à partir d'un carré, par exemple) ou par assemblage (créer un carré à partir de deux triangles, par exemple).

Activités en continuité M1-M3 *Découvrir et réaliser des solides et des figures.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRE

En éducation culturelle et artistique

Il est possible de découvrir des artistes ayant créé des œuvres à partir de figures géométriques et du fractionnement de celles-ci (Herbin, par exemple).

ECA46 Réaliser une production artistique en :
- utilisant les outils ; les matières / les matériaux adéquats à sa réalisation ;
- effectuant les gestes techniques adéquats.

AVEC M1-M2

Le partage d'une grandeur est à aborder dans le cadre d'activités significatives du quotidien : couper un fruit deux, par exemple.

G6 Couper un objet en deux pour s'initier au partage.

G7 Apparier les deux morceaux pour recomposer l'objet (l'unité).

MISE EN CONTEXTE

Avant d'envisager d'opérer sur les grandeurs, il est essentiel que les élèves soient amenés à comparer des grandeurs variées (longueurs / aires / masses) et à utiliser des étalons familiers.

Peu à peu, les élèves pourront ainsi apprendre :

- que fractionner, c'est diviser en parts égales quel que soit l'objet ;
- qu'une même notion, comme « la moitié de », fait référence à des situations très variées tant au niveau des objets partagés qu'au niveau de la grandeur fractionnée ou encore de la taille de ce demi ;
- que toute partie d'un tout ne peut avoir de sens qu'en référence à ce tout : « la moitié de » doit obligatoirement être mise en relation avec l'unité de départ ;
- qu'une partie de l'unité (« le demi », par exemple) peut elle-même être fractionnée en plusieurs parties.

Le fractionnement d'objets (unité) est envisagé exclusivement à partir de situations fonctionnelles ou de jeux.

Les situations fonctionnelles ne manquent pas : réalisation d'une recette culinaire, partage lors d'un gouter… Elles permettent ainsi aux élèves de se familiariser naturellement avec les notions mathématiques envisagées.

Un matériel de jeu bien pensé permettra toutefois de mettre en place des séquences planifiées d'apprentissage : dans ce cycle, on programmera surtout des phases de découverte et de recherche dans le **cadre de situations-problèmes.**

ACTIVITÉ N° 1
DÉCOUVRIR LE FRACTIONNEMENT PAR LA MANIPULATION

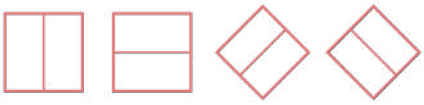
Il s'agit d'une première phase de découverte et de manipulation d'un nouveau matériel de jeu. Le matériel est pensé par l'enseignant(e) afin de permettre aux élèves de **découvrir le fractionnement.**

De nombreuses phases de découverte seront nécessaires pour que les élèves s'approprient les concepts.

Matériel :

- Couvercles de différentes boites : couvercles dont la « face supérieure » est ronde, carrée, rectangulaire…
- Surfaces en papier : aires identiques à celles des « faces supérieures » des couvercles des boites.
- Surfaces fractionnées en deux parties égales et correspondant aux aires des faces des boites ; certaines parties peuvent elles-mêmes être découpées en deux.

Exemples





- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage :** apprendre à couvrir une aire donnée à partir d'une surface identique ou de deux parts équivalentes.
- **Donner la consigne suivante :** « Choisis un couvercle de boite et essaie de couvrir la surface à l'aide d'une ou deux surfaces en papier ».

Point d'attention || Les démarches personnelles sont encouragées. Certains élèves agissent par essais et erreurs pour couvrir le couvercle de boite choisi. D'autres découvrent qu'un couvercle de même forme peut être recouvert par deux moitiés composées de figures différentes (deux rectangles et deux triangles pour un couvercle de forme carrée, par exemple).

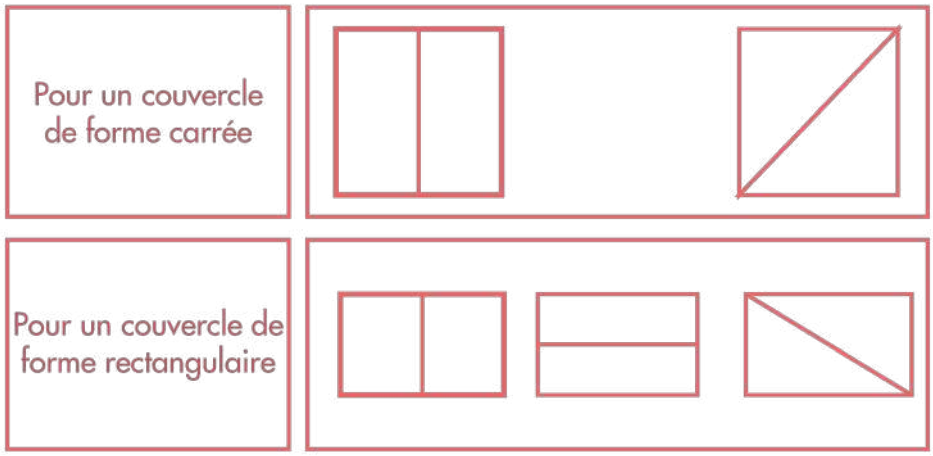
Gestes professionnels || L'enseignant(e) est le médiateur entre les élèves et le savoir : en observant les différentes stratégies, en prévoyant un moment d'échanges afin d'amener les élèves à expliciter leurs démarches ou en mettant des « mots sur les actions », il / elle aide chacun à structurer peu à peu ses apprentissages.

ACTIVITÉ N° 2
ASSOCIER LES PORTIONS AUX BOITES ADÉQUATES

Il s'agit d'une phase de recherche et de résolution de problèmes. Organisés ponctuellement, ces temps permettront peu à peu la **découverte de régularités** au niveau des grandeurs mais aussi au niveau des solides et des figures.

Matériel :

- Couvercles de différentes boites rondes, carrées, rectangulaires…
- Surfaces fractionnées en deux parties égales et correspondant aux aires des boites (plusieurs découpages possibles pour chacune des boites disponibles).



- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à assembler des moitiés identiques afin de couvrir une aire donnée.

- **Donner la consigne suivante :** « Choisis un couvercle de boite et cherche deux parts identiques pour couvrir toute la surface du couvercle. ».

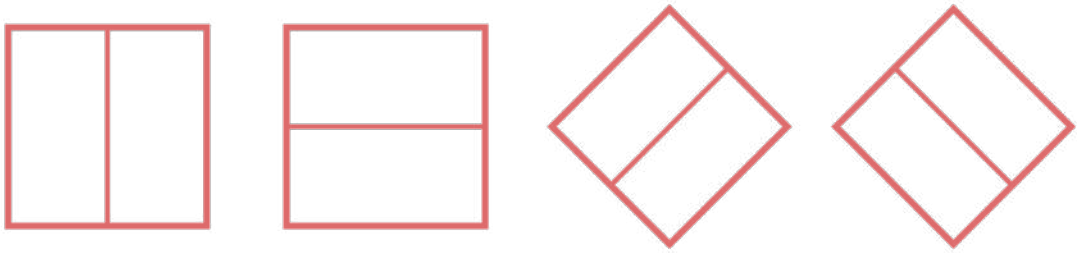
Point d'attention || Les élèves sont autonomes dans leur recherche. Ils peuvent manipuler, chercher plusieurs solutions, les dessiner. Il est aussi possible de les inviter à garder une trace en contournant les figures disponibles, en les découpant et en les collant.

FLSco **FLSco** || Une mise en commun des démarches et découvertes est indispensable pour les structurer et les mettre en mots. Il importe d'encourager l'utilisation du vocabulaire en situation : « la moitié de » ; « le demi de ». Le vocabulaire propre aux figures géométriques est sollicité.

Exemples

- Le couvercle de forme carrée peut être recouvert par deux triangles ou par deux rectangles.
- Le couvercle de forme rectangulaire peut aussi être recouvert par deux triangles, par deux carrés ou par deux rectangles.

- **Faire remarquer :**
  - qu'il ne faut pas isoler le demi du tout duquel il est issu : la moitié ne peut être constatée avec pertinence que de cette manière ;
  - que la moitié d'un tout constitue un même rapport quelle que soit la grandeur de ce tout : les deux couvercles de boites rectangulaires ne sont pas de la même grandeur mais chacune est recouverte de deux moitiés de formes identiques ;
  - que la disposition de la forme n'a pas d'incidence sur le rapport « demi » observé.



ACTIVITÉ N° 3
PRENDRE CONSCIENCE QUE DES MOITIÉS DE SURFACES PEUVENT ELLES-MÊMES ÊTRE FRACTIONNÉES EN DEUX

- **Proposer des ateliers de recouvrement à l'aide d'un matériel varié** : figures géométriques, attrimaths®…
- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à recouvrir différentes formes à partir de deux autres formes identiques. Par la suite, construire une figure en associant deux autres constituant chacune la moitié de celle-ci.
- **Faire remarquer les régularités** : les surfaces carrées se composent de 2 triangles ou de 2 rectangles ; chaque triangle ou rectangle constitue donc la moitié de la surface donnée. Mettre aussi en évidence que chaque moitié peut aussi être fractionnée.
- **Organiser régulièrement des ateliers de ce type**, à partir d'un matériel varié.
- **Inviter les élèves à formuler ce qu'ils ont appris au travers de ces activités**, en insistant sur le fractionnement en deux parts égales d'une figure donnée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARET, F., GÉRON, C., GOOSENS, C., LUCAS, F., MOUSSET, C., NOLMANS, M., VAN PACHTERBEKE, C. & WANTIEZ, P. (2020). *Comprendre les maths pour bien les enseigner*. Tome 1. Bruxelles : De Boeck.
- KOEKS, J. (2014). *Faire des maths en maternelle*. Erasme.

Trier et classer

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Organiser selon un critère	
TD1	• Organiser, selon la consigne, des objets selon un • critère donné : - trier ; - classer ; - ordonner.	• Sélectionner les objets, selon le critère donné, en distinguant ceux qui le respectent des autres (a/ n'a pas).
TD2	• Organiser, selon la consigne, des objets selon un • critère donné : - trier ; - classer ; - ordonner.	• Répartir (en au moins trois catégories) les objets selon la caractéristique (exemple : vert, rouge, bleu) précisée pour chaque catégorie, au sein d'un même critère (exemple : les couleurs).

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (catégoriser, ordonner et modéliser).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Expliciter les démarches et les apprentissages. p. 19
Différencier pour soutenir les apprentissages. p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages. p. 25

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

En solides et figures

Après avoir trié et classé les objets du quotidien, les élèves sont amenés à trier et à classer les figures géométriques rencontrées.

Activités en continuité M1-M3 - *Découvrir et réaliser des solides et des figures.*

Agir sur les objets géométriques.

SF4 Associer deux objets courants qui ont une caractéristique géométrique commune.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Le tri et le classement sont au cœur de nombreux apprentissages. Ils sont encouragés dans le domaine des solides et des figures (SF22-M3) mais aussi en formation artistique et culturelle (ECA39-M3), en formation scientifique (SC16-20-M1-M2, SC66-SC67-SC78-SC79-M3) ou encore en formation manuelle et technique (TQ1-M1-M2, TQ12).

En français

La pensée logique s'enrichit grâce à des activités de catégorisation.

Activités en continuité M1-M3 *Construire et comprendre les grands principes de la catégorisation*.

CONTINUITÉ À ÉTABLIR EN M3

En continuité avec les apprentissages effectués en M1-M2, les attendus suivants sont abordés :

TD11 Trier les objets réels ou représentés en distinguant ceux qui le (= le critère choisi) respectent des autres (a/n'a pas).

TD12 Classer les objets réels ou représentés selon la caractéristique précisée pour chaque catégorie au sein d'un même critère.

MISE EN CONTEXTE

Bien avant l'école, c'est par son action sur les objets que l'élève va découvrir leurs propriétés. Néanmoins, les expériences sont fortement inégales, en fonction du milieu familial, du contexte de vie…

Les manipulations sont essentielles au développement de l'esprit logique. Elles occupent donc une place importante dans les apprentissages en classe.

Les opérations logico-mathématiques basées sur les ressemblances, les différences ou sur l'équivalence entre les éléments s'installent peu à peu.

Ces opérations se construisent à partir de stratégies cognitives telles que : explorer, comparer, apparier, trier, catégoriser et mettre en relation.

La séquence d'activités présentée ci-dessous s'inscrit dans un ensemble plus large d'activités visant à permettre aux élèves :

- d'utiliser le vocabulaire lié aux opérations logico-mathématiques ;
- de mettre ensemble des éléments identiques ; rassembler plusieurs éléments en vue d'en créer un nouveau, un « tout cohérent » : associer ;
- d'associer plusieurs objets ayant une propriété commune : apparier ;
- de dégager un sous-ensemble à partir d'un ensemble d'objets, en fonction d'un critère donné : trier ;
- de fractionner un ensemble d'objets en sous-ensembles distincts sur base du choix d'un critère : classer ;
- de former des ensembles d'objets en déterminant un critère commun à chaque ensemble : catégoriser ;
- d'apprendre à changer de critère lors de la catégorisation : flexibilité catégorielle ;
- de pouvoir représenter par un dessin l'organisation effectuée.

Au fil de la scolarité, ce type d'activités devra être planifié à de nombreuses occasions.

ACTIVITÉ N° 1
APPARIER ET ASSOCIER POUR DÉCOUVRIR DES CARACTÉRISTIQUES DES OBJETS

Point d'attention || Au préalable, il est utile de prévoir un temps de découverte et de manipulation du matériel utilisé dans le cadre de cette activité. Pour pouvoir dépasser la nature physique des objets et pouvoir en dégager un critère commun (couleur, forme…), puis des caractéristiques (jaune, rouge, forme carrée…), de nombreuses manipulations sont nécessaires.

EN ATELIERS / EN PETITS GROUPES

APPARIER DU MATÉRIEL DIFFÉRENT

- **Proposer trois tâches** en utilisant du **matériel différent à apparier,** disponible en classe.

  Exemples
  Apparier les objets identiques : les pièces d'un jeu de dominos.
  Apparier les objets identiques : un jeu d'association des animaux.
  Apparier des pièces de construction selon la couleur.

- **Expliciter aux élèves l'enjeu d'apprentissage :** apprendre à mettre ensemble des objets ou leurs représentations.
- **Proposer deux ateliers en autonomie et gérer le troisième** afin d'amener la verbalisation des élèves concernant les critères retenus (couleur, par exemple), d'observer leur habileté à le définir et à apparier les objets en conséquence.
- **Se fixer des critères d'observation.**

À observer **L'élève peut-il, dans l'atelier « dominos »…**
Respecter les règles du jeu et associer deux objets identiques ?
Nommer les jouets représentés ?

L'élève peut-il, dans l'atelier « jeu des animaux »…
Associer avec facilité les animaux représentés ?
Expliciter ses actions ?
Nommer les animaux ?

La verbalisation est essentielle à la compréhension des critères d'association et d'appariement : elle accompagne l'action et aide à la mise en mémoire. Les représentations utilisées s'inscrivent dans un contexte significatif : les jouets connus des élèves et les animaux rencontrés à la ferme, par exemples.

En fonction des difficultés identifiées, mettre en place un ou des groupes de besoins pour développer l'habileté « associer et apparier ».

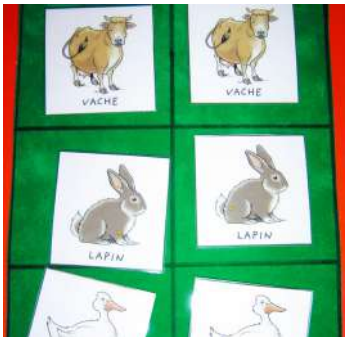
Dans les exemples ci-dessous, l'association d'objets identiques est plus simple que l'appariement en fonction de la couleur. En effet, pour pouvoir apparier deux pièces de construction, les élèves doivent pouvoir dépasser la nature de l'objet (car toutes les pièces de jeux sont identiques) et en dégager le critère « couleur ».

Exemples

Le jeu de dominos
Associer les représentations identiques.



Le jeu des animaux
Associer les 2 animaux identiques sur un support organisé.



Variante du jeu des animaux
Ajouter un dé représentant les animaux : un premier pas vers le codage et la symbolisation.



Différencier ||

- Inviter les élèves à observer les pièces de jeu à leur disposition : « Sont-elles toutes pareilles ? En quoi sont-elles différentes ? ». Amener le critère « couleur » si celui-ci n'est pas verbalisé par les élèves.
- Montrer une pièce de jeu et demander aux élèves d'en prendre une de la même couleur.
- Susciter la verbalisation : « Que montres-tu, Luis ? Ta pièce de jeu est-elle de la même couleur que la mienne ? Peux-tu me dire sa couleur ? Peux-tu prendre une autre pièce qui pourrait aller avec la tienne et la mienne ? ».
- Garder une trace des observations.





EN GROUPE CLASSE

STRUCTURER

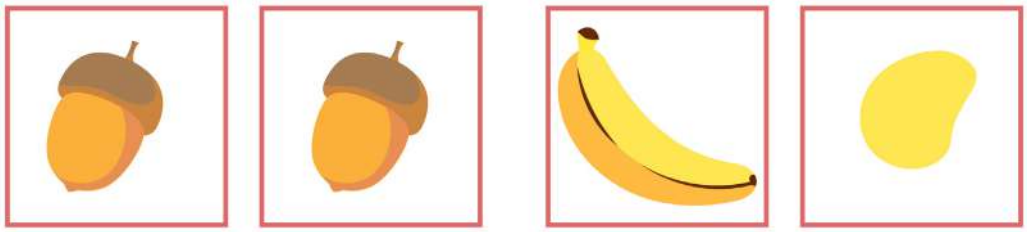
- **Regrouper les élèves des trois ateliers et mettre en évidence l'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris dans chaque atelier ? ».
  Insister sur l'idée de « mettre ensemble ce qui peut aller ensemble », soit les objets sont identiques, soit ils ont une caractéristique commune, par exemple, la couleur rouge.

- **Expliquer aux élèves qu'il existe plusieurs possibilités d'apparier et d'associer des éléments en leur présentant deux cartes.**

- Susciter la verbalisation.

Exemples

« Regardez, j'ai mis ces deux cartes ensemble. Pourquoi à votre avis ?
Oui, c'est la même chose. Ce sont deux noisettes. »
« Et là, pourquoi ai-je regroupé la banane et la tache de couleur jaune ? Qui a une idée ? »



- **Inviter les élèves à apparier des objets de la classe en explicitant la raison de leur choix.** Insister sur les critères des objets, notamment la couleur.
- **Garder une trace** des activités menées. Ces traces servent de supports à la verbalisation des activités vécues (langage d'évocation) et à l'explicitation des démarches mises en œuvre.

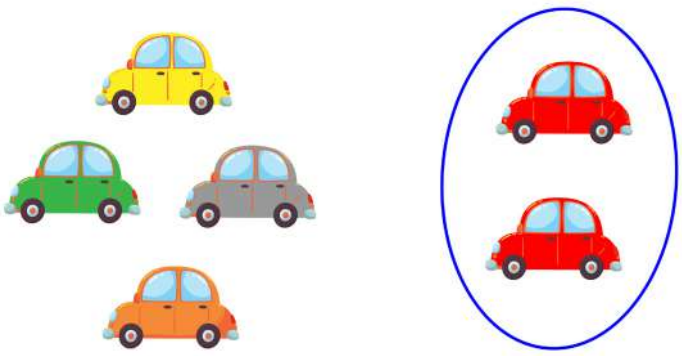
ACTIVITÉ N° 2
TRIER EN FONCTION D'UN CRITÈRE

EN PETITS GROUPES

Les critères retenus dans le cadre de cette activité sont la couleur (déjà travaillée lors de l'activité n° 1) **et la forme** (à partir de figures géométriques).

En fonction de l'âge des élèves, il est possible de mettre en évidence un critère de tri : parmi un ensemble de véhicules, prendre toutes les voitures, par exemple[1].

- **Rappeler le vécu précédent en mettant tout d'abord en exergue le critère « couleur » lors des appariements.**
- **Expliquer l'enjeu de l'apprentissage :** parmi un ensemble d'objets, apprendre à trier ceux qui correspondent au critère demandé. Illustrer par un exemple : « J'ai pris des voitures du coin garage. Parmi l'ensemble des voitures, qui peut me donner uniquement les rouges ? ».



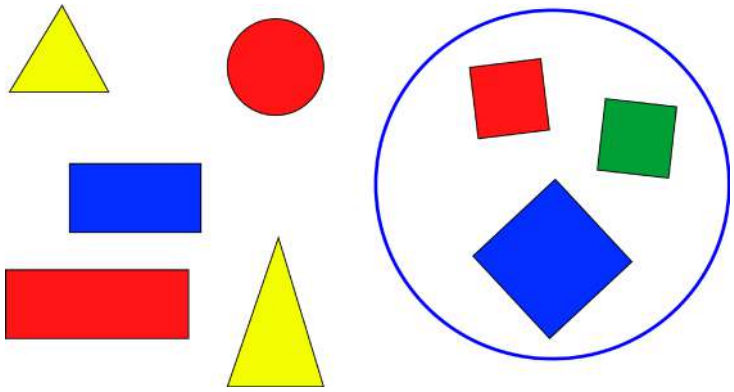
1 Activités en continuité M1-M3 - Découvrir et réaliser des solides.

- **Proposer aux élèves d'établir leurs propres critères de tri en proposant un ensemble de figures géométriques :** « Voici un ensemble de formes. Qui peut me donner une consigne de tri ? Quelle forme devrais-je prendre ? ».

Point d'attention || Le critère « couleur » risque d'être le plus prégnant. Si les élèves n'envisagent pas de tenir compte de la forme, proposer un exemple.

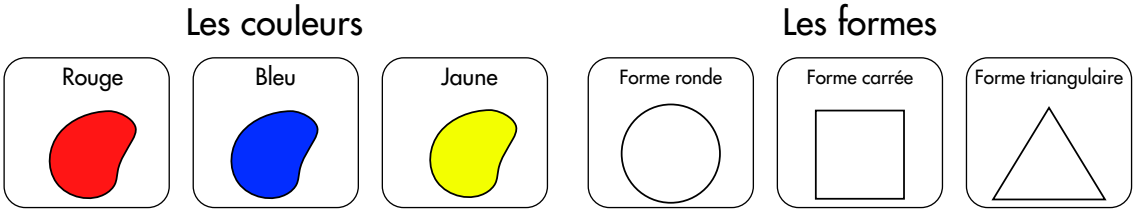
Dans un premier temps, veiller à ce que les figures de formes identiques soient de même taille. Par la suite, le critère « grandeur » peut aussi être introduit.

« Pourquoi ai-je mis ces formes ensemble ? »



- **Remettre à chaque élève une boite fermée dans laquelle une ouverture a été réalisée pour faire passer des formes** (style « boite aux lettres ») et expliquer qu'il s'agit de sa propre boite de tri des figures géométriques.
- Disposer sur la table de travail un ensemble assez important de formes.
- **Présenter des étiquettes « codage des critères » et les lire avec les élèves.** Les prévoir en plusieurs exemplaires pour que chaque élève puisse prendre un critère de son choix.

Exemple



- **Inviter les élèves à choisir une étiquette « code », soit une couleur ou soit une forme.** Ces étiquettes mobiles sont collées sur les boites individuelles.
- **Faire verbaliser par les élèves ce qui est attendu.**

Exemples

« Ryan, qu'as-tu choisi comme étiquette ? Tu as pris la couleur jaune.
Que dois-tu mettre dans ta boite ? Uniquement les formes jaunes. »
« Qui d'autre peut m'expliquer son choix ? Qui a aussi choisi la couleur jaune ?
Qui a choisi une autre couleur ? Qui a plutôt pris une forme ? »
« Attention ! Il s'agit d'être attentif car chacun réalise son propre tri.
Vous aurez donc des éléments différents dans vos boites. »

- Observer les élèves au travail. Observer les démarches de chacun et ajuster le questionnement si nécessaire.

- **Inviter les élèves,** au terme de l'activité, **à ouvrir leur boite pour vérifier les tris réalisés**. Établir un lien avec l'étiquette codée et le contenu de la boite.
- **Susciter les échanges** et rectifier collectivement les erreurs.

Différencier || Quelques critères d'observation doivent guider les actions de l'enseignant(e) en cours d'activité et lors de la vérification.

À observer
• L'élève est-il actif durant cette activité ?
• L'élève montre-t-il des signes de difficulté ? Lesquels ?
• Comment l'élève s'organise-t-il ? Prend-il directement les formes adéquates ou agit-il par essais-erreurs ?
• À l'ouverture de la boite, y a-t-il des erreurs dans le tri ? Combien ? L'élève semble-t-il maitriser cette notion de tri ? Qu'est-ce qui pourrait faire obstacle (nombre élevé d'éléments, nombre de critères…) ?
• Lors de l'ouverture de sa boite pour la vérification, l'élève est-il en mesure de trouver ses erreurs ?

ACTIVITÉ N° 3
CLASSER EN FONCTION D'UN CRITÈRE

Dans cette activité sont abordés les classements géométriques mais aussi **les relations catégorielles existant entre des objets**.



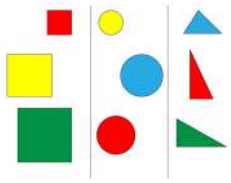
Exemple
Classer ces objets en fonction de leur couleur.

- **Expliquer l'enjeu de l'apprentissage :** apprendre à classer (mettre ensemble les éléments qui appartiennent à la même catégorie) tous les objets mis à disposition.
- **Rappeler l'activité précédente et prendre appui sur celle-ci pour aborder les classements :** reprendre les boites de tri et les regrouper par critère : couleur (jaune, bleu, rouge) et forme (disque, carré, triangle).
- **Proposer** à nouveau **un ensemble de figures géométriques différent de celui de l'activité n° 2.** Ajouter une couleur et une forme géométrique.
- **Expliquer que toutes les figures géométriques doivent faire partie du classement :** susciter d'abord le classement par couleur et ensuite par forme.
- **Expliciter les démarches et les apprentissages :** inciter les élèves à observer des situations de classements et à pouvoir en déterminer le critère. Réaliser des photos à leur présenter à cet effet.

Point d'attention || Il est important de privilégier le vécu, les photos venant dans un second temps, en tant que traces. Il est également utile de confronter directement les photos et la réalité pour comparer ce qu'on y voit.

- **Exemple**

  « Observe cette photo.
  Peux-tu me dire quel classement j'ai effectué ? »
  « Oui, j'ai classé en fonction des formes : carré ; disque ; triangle. »



Pour ne pas figer une seule représentation des figures géométriques, envisager pour cette activité l'utilisation d'une variété de formes : petits et grands triangles ; triangles équilatéraux, rectangles, isocèles…

- **Établir un bilan des apprentissages en fin d'activité :** « Qu'avons-nous appris ? ».

Point d'attention ‖ Il est important de travailler la catégorisation en parallèle du classement : mettre en évidence que tout élément de notre vie quotidienne peut s'inscrire dans des catégories.

Exemple

Le critère « couleur » a été travaillé à partir des figures géométriques mais il est intéressant de montrer aux élèves que ce critère s'élargit à d'autres éléments.

Bleu, comme…



Jaune, comme…



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARET, F., GÉRON, C., GOOSENS, C., LUCAS, F., MOUSSET, C., NOLMANS, M., VAN PACHTERBEKE, C. & WANTIEZ, P. (2020). *Comprendre les maths pour bien les enseigner. Tome 1*. Bruxelles : De Boeck.
- VAN DE WALLE, J.A. & LOVIN, L.H. (2007). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage. Tome 1.* ERPI.

Découvrir l'organisation sous forme de tableaux (une entrée / deux entrées)

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Organiser selon un critère	
TD12	• Définir, à partir d'une caractéristique observable, un critère d'organisation pour : - trier ; - classer ; - ordonner.	• Trouver et utiliser une caractéristique commune comme critère d'organisation et : - trier les objets réels ou représentés en distinguant ceux qui le respectent des autres (a/n'a pas) ; - classer (répartir en catégories) les objets réels ou représentés selon la caractéristique précisée (exemple : carré, disque, triangle) pour chaque catégorie au sein d'un même critère (exemple : les figures géométriques) ; - ranger dans l'ordre croissant ou décroissant au maximum, cinq objets réels.
	Lire un tableau	
TD14	• Dégager la structure d'organisation des données dans un tableau.	• Verbaliser les critères d'organisation et leur agencement dans un tableau utilisé en classe : - à simple entrée ; - à double entrée.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (représenter, schématiser, outils de modélisation).

Développer une pensée critique et complexe (promouvoir le vivre-ensemble).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Expliciter les démarches et les apprentissages. p. 19
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Séquence d'activités M1-M2 - *Trier et classer.*

En solides et figures

Après avoir trié et classé les objets de quotidien, les élèves sont amenés à trier et à classer les figures géométriques rencontrées.

Activités en continuité M1-M3 *Découvrir et réaliser des solides et des figures.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

De nombreux tableaux organisent la vie de la classe et les apprentissages.
On peut, par exemple, en trouver un usage en formation scientifique (organiser des informations), en formation humaine et sociale (situer un fait ou un évènement sur une représentation du temps).

AVEC M1-M2

Les tableaux à simple entrée sont abordés dans un contexte significatif.

TD4 Prélever une donnée dans un tableau à simple entrée.

MISE EN CONTEXTE

Les tableaux offrent la possibilité d'un classement de données très efficace car la représentation visuelle permet de prendre rapidement connaissance de l'information qu'ils entendent véhiculer.

À l'école maternelle, ces tableaux sont souvent utiles à l'organisation de la vie au sein de la classe et utilisés dans le cadre d'activités fonctionnelles.

Peu à peu, les diverses opérations logico-mathématiques vécues (association, appariement, tri et classement) permettront aussi aux élèves d'organiser les données obtenues sous la forme de tableaux.

La séquence d'activités présentée ci-dessous s'inscrit dans un ensemble plus large d'activités visant à permettre aux élèves :

- d'utiliser le vocabulaire lié aux opérations logico-mathématiques ;
- d'organiser des données selon un ou deux critères ;
- de lire les données d'un tableau ;
- de dégager la structure d'organisation des données dans un tableau de la classe ;
- de s'initier progressivement à l'utilisation de différents outils représentatifs de classements ;
- de définir un ou deux critères d'organisation de données.

Au fil de la scolarité, ce type d'activités devra donc être planifié à de multiples occasions.

ACTIVITÉ N° 1
DONNER DU SENS À LA LECTURE D'UN TABLEAU DANS LA VIE DE LA CLASSE

EN GROUPE CLASSE / EN PETITS GROUPES

Les élèves ont l'habitude d'utiliser les tableaux organisant la vie de la classe. Il est aussi nécessaire de s'intéresser à leur structure et aux données que ceux-ci communiquent.

Verbaliser les critères d'organisation et leur agencement dans un tableau utilisé en classe fait partie des attendus de M3. Dans le cadre de cette activité, les tableaux à simple entrée sont d'abord abordés. Ils servent de points d'appui à la découverte des tableaux à double entrée.

- **Expliciter aux élèves l'enjeu d'apprentissage :** comprendre comment sont construits les tableaux utilisés en classe, verbaliser les critères mis en évidence et pouvoir répondre à la question : « À quoi sert ce tableau ? ».

Point d'attention || Il est nécessaire que les élèves connaissent bien les tableaux utilisés car la lecture de ceux-ci ne doit pas être un frein à la démarche logique mise en œuvre.

Les tableaux présentés ci-dessous le sont à titre d'exemples. Il s'agit d'adapter le choix à la réalité de la classe tout en veillant à proposer des tableaux assez différents tant dans leur fonction que dans leur structure.

TABLEAUX À SIMPLE ENTRÉE

- **Proposer aux élèves trois tableaux à simple entrée par exemple un tableau des collations, des techniques artistiques et du tri des déchets.**

Exemples

Le tableau des techniques artistiques



Le tableau de « tri » des déchets



- **Inviter les élèves à observer les tableaux** en cherchant à répondre aux deux questions suivantes :
  - « À quoi sert ce tableau ? »
  - « Quelles sont les informations que l'on peut y trouver ? »

Trace || Garder une trace des éléments observés.

Les tableaux de la classe	À quoi servent-ils ?	Quelles informations peut-on y trouver ?
Les collations	- À savoir quelles sont les collations de la semaine.	- Les jours de la semaine. - Les collations qui y sont associées.
Les techniques artistiques	- À savoir ce que chaque enfant de la classe a choisi de réaliser comme technique.	- Les trois techniques proposées. - Le prénom des élèves de la classe.
Le « tri » des déchets	- À savoir quels déchets vont dans quelle poubelle.	- La couleur des trois poubelles. - Les déchets qui y sont associés.

- Inviter les élèves à se projeter : « Et si nous devions réaliser un tableau pour savoir qui sont les filles et les garçons de la classe, comment devrions-nous nous y prendre ? ».
  - Lors de la discussion, **mettre en exergue les deux informations essentielles à indiquer** : le genre (filles et garçons) ; le prénom des élèves de la classe.
  - Permettre aux élèves de se prêter à l'exercice de réaliser ce tableau.

TABLEAUX À DOUBLE ENTRÉE

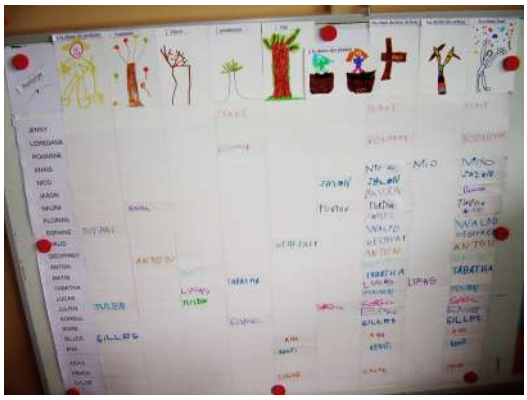
- **Proposer deux tableaux à double entrée.**

Exemples

Le tableau des puzzles de la classe : qui a réalisé quel puzzle ?



Le tableau de la répartition des rôles pour la fête de l'école : qui participe à quelle danse ?



- **Mettre en évidence l'organisation** de chacun de ces tableaux.
- **Comparer les tableaux** à double entrée avec ceux à simple entrée et **relever les ressemblances et les différences.**

Point d'attention || Les élèves risquent d'épingler le nombre de colonnes car le croisement des critères n'est pas repérable facilement. Il importe d'insister sur l'économie engendrée par ce type de tableaux : on ne doit pas écrire les prénoms des élèves à plusieurs reprises ; on peut lire tout de suite les deux informations : le nom des élèves et les puzzles de la classe.

- **Proposer, en fin d'activité, un tableau de ce type.**



- Expliquer aux élèves que ce tableau permet d'organiser les informations. **Les inviter à déterminer les critères d'organisation : le type d'animaux et les couleurs.**

ACTIVITÉ N° 2
COMPRENDRE L'INTÉRÊT D'UNE ORGANISATION SOUS LA FORME D'UN TABLEAU POUR TROUVER UNE INFORMATION

Lors de la première activité, les élèves ont pu découvrir qu'il existe différentes formes de tableaux. **La particularité du tableau à double entrée est sa représentation en quadrillage, formé de colonnes et de lignes.** Les élèves sont amenés à croiser deux données pour le lire, ce qui n'est pas simple. Réfléchir à l'organisation de données permet aux élèves de mieux appréhender cet outil.

EN PETITS GROUPES

- **Expliciter aux élèves l'enjeu d'apprentissage :** apprendre à organiser les objets pour trouver un élément manquant.

MATÉRIEL

Un jeu de cartes duquel sont enlevées les figures (valets, reines, rois) et une carte de couleur ayant une valeur de 1 à 10 par élève.

- **Proposer le défi suivant :** « Vous avez à votre disposition un jeu de cartes. Il y a une carte manquante dans chaque paquet. Organisez-vous pour trouver le plus vite possible la carte manquante. »

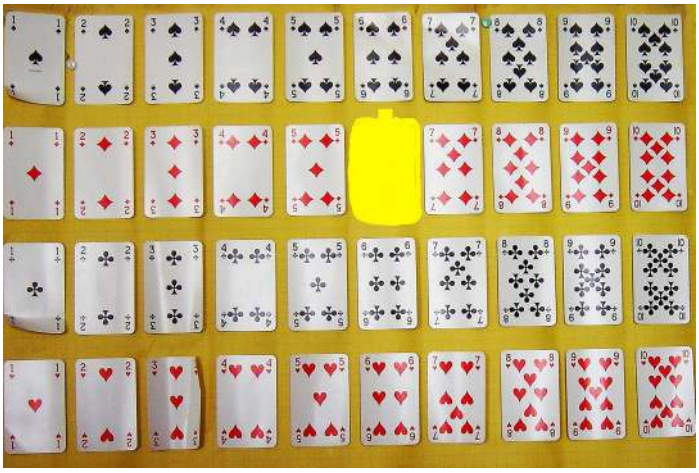
Point d'attention || Il est aussi possible de prévoir un jeu de cartes pour deux enfants ou de choisir un autre type de matériel permettant une organisation : figures géométriques, matériel de tri… tant que l'élément manquant peut être facilement identifié. Il est également possible de proposer un jeu de cartes de 1 à 6.

Gestes professionnels || Observer les démarches des élèves.
- Sont-elles organisées ?
- Mettent-elles en lumière une organisation sous forme de tableau ?
- Comment les élèves arrivent-ils à trouver une solution ? …

- Amener les élèves à **verbaliser et comparer leurs démarches**.

- **Proposer une structure organisée** si celle-ci n'est pas proposée par les élèves.

Exemple

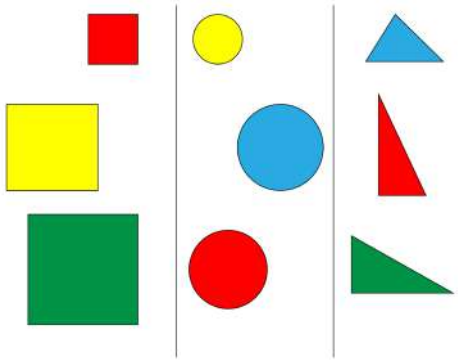


- **Revenir sur les enjeux d'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris au travers de cette activité ? ».

ACTIVITÉ N° 3
COMPRENDRE LE SYSTÈME DE CODAGE QUI PERMET UNE ORGANISATION EN TABLEAU

Point d'attention || Il est nécessaire de prendre appui sur les activités vécues en M1-M2.

- **Rappeler les activités précédentes** axées sur la compréhension de l'organisation de données sous la forme de tableaux.
- **Expliciter aux élèves l'enjeu d'apprentissage :** apprendre à coder les classements organisés.
- **Présenter** aux élèves une représentation d'**un classement organisé en colonne** selon le critère « formes géométriques » et une organisation du même matériel sous la forme d'**un tableau à double entrée** selon les critères « formes géométriques » et « couleurs ».
- **Faire relever les similitudes et les différences ;** mettre en évidence l'apport du tableau à double entrée : organiser des données selon deux critères.

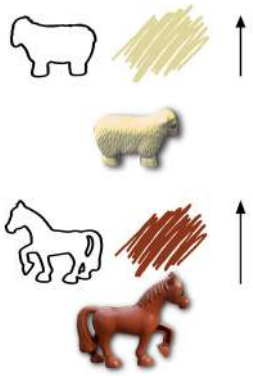




- Mettre du petit matériel à classer à disposition des élèves et leur proposer de réaliser des étiquettes de codage, en fonction des critères déterminés.

Exemple

On peut classer les moutons par couleur et par taille, par exemple. Les élèves réalisent une tache de couleur pour la symboliser et tracent une flèche pour indiquer la grandeur. Dès que 2 critères sont identifiés, les éléments peuvent être organisés… sans introduire une approche formelle du tableau à double entrée (Cf. l'exemple du jeu de cartes).



- **Établir un bilan de l'apprentissage :** « Qu'avons-nous appris ? ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARET, F., GÉRON, C., GOOSENS, C., LUCAS, F., MOUSSET, C., NOLMANS, M., VAN PACHTERBEKE, C. & WANTIEZ, P. (2020). *Comprendre les maths pour bien les enseigner. Tome 1.* Bruxelles : De Boeck.
- VAN DE WALLE, J. A. & LOVIN, L.H. (2007). *L'enseignement des mathématiques. L'élève au centre de son apprentissage. Tome 1.* ERPI

FORMATION SCIENTIFIQUE

Clé de lecture 331
Repères méthodologiques disciplinaires 333
Séquences d'apprentissage 341
- Vivre une démarche de recherche : le monde végétal 341
- Amener le questionnement et la recherche d'informations à propos des ressemblances et différences des êtres vivants 351
- Amener le questionnement à partir des caractéristiques des matières 360
- S'initier à la démarche de recherche en expérimentant différents états de l'eau 367
- Garder des traces au fil des activités 374

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6 et 7

ENJEUX	FINALITÉ	DES CONTENUS (DÉCLINÉS EN DIFFÉRENTS CHAMPS)	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN M1-M2 ET EN M3	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Permettre à l'enfant d'acquérir progressivement un vocabulaire scientifique spécifique et des outils de compréhension pour interroger et mieux comprendre le monde.	En favorisant la confiance en soi et au départ de la manipulation et de la découverte par les sens et le corps, sensibiliser et éveiller l'enfant à son environnement direct afin qu'il puisse ultérieurement étendre progressivement « éveil scientifique en construction au monde entier et à la complexité des interactions qu'il recèle.	**Méthodologiques savoirs et savoir-faire liés au vivant**	**En M1-M2** (pp. 601-602) **En M3** (pp. 605-608)	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés selon une démarche de recherche (prémices d'une démarche scientifique) et articulés de manière à :** • assurer un apprentissage spiralaire ; • développer la curiosité de l'enfant ; • favoriser la manipulation, la découverte du monde par les sens et par le corps ; • initier chaque enfant à la démarche de recherche scientifique et ses étapes : questionner, proposer des explications, les valider, garder des traces ; • installer le vocabulaire spécifique pertinent qui participe à l'expression correcte et à la structuration d'une observation, d'une démarche, d'une expérience, d'un constat ; • développer la faculté de réinvestir des connaissances dans d'autres situations ; • faire évoluer chaque enfant depuis ses représentations personnelles en développant les capacités de remise en questions ; • amener chaque enfant à percevoir de mieux en mieux la relation entre causes et conséquences ; • donner du sens aux savoirs scientifiques.
Permettre à l'enfant de dépasser progressivement le syncrétisme de ses perceptions et de sa pensée (dire ce qu'il observe/sait et pas ce qu'il croit).		**Scientifique savoirs et savoir-faire liés à la matière**	**En M1-M2** (p. 603) **En M3** (pp. 606-609)	
		Savoirs et savoir-faire liés à l'air, l'eau, le sol	**En M1-M2** (p. 603) **En M3** (pp. 606-609)	
		Savoirs et savoir-faire liés à la météo	**En M1-M2** (p. 603) **En M3** (pp. 606-609)	
Favoriser le développement progressif d'une pensée critique en vue de poser progressivement des choix citoyens.		**Savoirs et savoir-faire liés à l'énergie**	**En M3** (pp. 606-610)	
		Savoirs et savoir-faire liés à l'environnement	**En M1-M2** (p. 603) **En M3** (pp. 606-610)	
		Des compétences	**En M1-M2** (p. 603) **En M3** (p. 610)	
P. 586 et P. 599	**P. 599**	**PP. 601-610**	**PP. 601-610**	**P. 586, PP. 599-600**

FINALITÉS ET ENJEUX DE LA FORMATION SCIENTIFIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

L'objectif de la formation scientifique est d'amener les élèves à appréhender le monde qui les entoure à travers l'observation, le questionnement et la recherche. Le rôle de l'enseignant(e) consiste, dès lors, à « … apporter de la contradiction, en proposant des situations qui vont à l'encontre de ce que pensent ou même souhaitent les apprenants. Cela peut se faire par injection d'idées ou d'instruments nouveaux permettant à l'élève de dépasser son niveau de pensée. »[1]

Par la remise en question des évidences, la confrontation des points de vue et la démarche d'investigation, les élèves aiguisent leur esprit critique et se positionnent comme acteurs de la société dans laquelle ils vivent.

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES

La formation scientifique à l'école maternelle vise prioritairement **l'éveil de l'enfant à son environnement direct**.

Pour cela, il convient de **développer trois éléments**.

1. **Le rôle essentiel de l'observation :** l'observation en formation scientifique n'est pas un simple regard porté sur ce qui nous entoure. Elle nécessite de la part des élèves une grande attention, une curiosité et un esprit critique. Ni passive, ni descriptive, l'observation permet de répondre aux questions qui se posent et en suscite de nouvelles.
2. **L'enrichissement du langage :** la formation scientifique apporte une contribution importante au développement de la langue de l'enseignement, en permettant notamment à chaque élève de participer aux échanges verbaux de la classe, en suscitant la consultation de ressources documentaires, en invitant et en consultant des personnes-resssources et en proposant des phases de structuration du savoir et d'organisation de traces.
3. **L'initiation à la démarche de recherche :** l'activité d'investigation, qu'elle s'appuie sur des observations, des documents ou des expériences, est essentielle à l'acquisition de savoirs, savoir-faire et compétences. Au fil des démarches de recherche vécues, l'aller-retour constant entre réalité et réflexion intellectuelle entrainera les élèves à établir des liens de plus en plus méthodiques entre leurs expériences personnelles et les connaissances en jeu. Les liens de cause à effet, les liens entre phénomènes, ainsi que les comparaisons sont essentiels à la construction des apprentissages.

Les savoir-faire propres à la démarche de recherche proposée dans le référentiel peuvent se synthétiser de la manière suivante.

1 De Vecchi G. & Giordan A. (2002). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche ? »*. Paris : Delagrave.

SAVOIR-FAIRE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

UNE SITUATION DE DÉPART
(événement déclencheur du questionnement)

AMENER LE QUESTIONNEMENT

EXPRIMER SON ÉTONNEMENT ET/OU QUESTIONNEMENT
S'approprier une question simple ; proposer des explications

↓

INVESTIGATION
(activité de l'élève : s'initier à la recherche)

Observation — **Expérimentation** — **Recherche documentaire** — **Interview…**

RÉCOLTER DES INFORMATIONS
Traces individuelles/traces collectives/traces de groupes de travail
→ CONFRONTATION (Mise en commun en groupe classe)

GARDER DES TRACES
Rassembler et organiser les informations pour comprendre et garder comme mémoire

Il est à noter qu'il n'est pas obligatoire de réaliser toutes les étapes dans chaque séquence. Chaque étape peut constituer une porte d'entrée.

Quatre champs principaux sont investis : les vivants, la matière, l'énergie et l'environnement.
L'énergie et l'environnement ne sont pas abordés de manière spécifique en M1 et M2.
Les concepts reliés à ces quatre champs se structurent de la manière suivante.

<table>
<tr><th>M1-M2</th><th></th><th>M3</th></tr>
<tr><td colspan="3">LE VIVANT : monde animal – être humain/animaux. Monde végétal
- Vivant/non vivant
-Parties visibles du corps humain
-Caractéristiques des animaux et des végétaux (aspect, besoins…)
-Les organes des sens ; besoins physiologiques (soi/animaux)
-Le cycle de vie (humains, végétaux)</td></tr>
<tr><td>- Mode(s) de déplacement (de soi/d'un animal observé)</td><td></td><td>- Le cycle de vie (animaux)
- Les changements saisonniers
- Modes de déplacement (humain/animaux)
- Milieux de vie (animaux, végétaux)
- Croissance et développement (animaux, végétaux)</td></tr>
<tr><td></td><td>LA MATIÈRE</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">- Approche sensorielle des matières rencontrées en classe (sable, terre, pierre, bois, eau) + en M3 : fer, plastique…
- Les états de l'eau : solide et liquide</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>- Les différentes formes de l'eau (pluie, neige, glace)</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>L'ÉNERGIE
- L'air (sa présence, son déplacement)
- Ombre et lumière</td></tr>
<tr><td></td><td>L'ENVIRONNEMENT</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">- Respect de l'environnement (>< non-respect en M3)</td></tr>
<tr><td></td><td>LA MÉTEO</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">Bulletin météorologique (Observer en M1/M2 et reconnaitre en M3)</td></tr>
</table>

Ce tableau ne reprend que les concepts généraux mis en lien, dans le référentiel, avec des savoirs précis et des savoir-faire ciblés.

Certains savoirs sont indiqués sans référence à des savoir-faire déterminés.

Exemples

- Les formes de l'eau en M1/M2 (pluie, neige)
- Des éléments constitutifs du sol en M3 (terre, sable, pierre)
- Une forme d'énergie : l'électricité en M3

Il est toutefois possible d'intégrer ces savoirs dans une démarche plus large et significative.

Exemples

- **Les formes de l'eau en M1/M2** sont en interrelation avec les éléments météorologiques que les élèves peuvent relever.
- **Des liens étroits relient les éléments constitutifs du sol en M3** et l'approche de la matière telle qu'envisagée dans le référentiel.
- **Exprimer, avec ses mots, la nécessité d'électricité pour faire fonctionner certains appareils utilisés en M3** rejoint des savoirs et savoir-faire dans le domaine de la formation manuelle et technique.

De même, l'approche de la météo peut être mise en relation avec la matière (l'eau), l'énergie (solaire, par exemple), ainsi qu'avec l'environnement (conséquences de la météo sur la faune et la flore, par exemple).

FORMATION SCIENTIFIQUE : CHOIX DIDACTIQUES

Le programme met en œuvre les priorités générales suivantes :

- l'organisation de conditions favorables aux apprentissages (des activités récurrentes ou progressives, des séquences s'inscrivant dans la durée, une planification des activités, un matériel et des sujets proches des préoccupations des élèves…) ;
- l'émergence et la prise en compte des conceptions initiales des élèves (les élèves ont un point de vue sur les sujets abordés. Il importe de pouvoir l'entendre pour le faire évoluer ou pour le modifier si nécessaire) ;
- le souci de développer la culture scientifique en accueillant le questionnement avec bienveillance, en encourageant la curiosité, l'autonomie et la recherche qui constituent les bases du fondement de cette culture scientifique.

Ces priorités sont mises en œuvre plus concrètement par le biais des axes ci-dessous.

LE CONTACT DIRECT ET L'APPROCHE SENSORIELLE

L'élève appréhende son environnement à travers les cinq sens. Il est essentiel de lui donner à voir, à toucher, à sentir, à entendre, à gouter. L'élève construit sa pensée par l'action. Pour être efficiente, cette action doit s'accompagner de temps réflexifs et de structuration des découvertes.

Exemples

- **En M1/M2 : les caractéristiques de la matière** → découvrir les matières par les sens ; mettre des mots sur ses sensations.
- **En M3 : les différents états de l'eau** → jouer au bac à eau, manipuler de la neige.

LES ACTIVITÉS EN EXTÉRIEUR

Il s'agit d'établir un contact direct avec les éléments observés. Sortir pour découvrir son environnement est donc primordial.

Exemples

- **En M1-M3 : vivre une démarche de recherche à partir du monde végétal** - sortir pour découvrir son environnement.
- **En M1-M3 : amener le questionnement et la recherche d'informations à propos des ressemblances et différences des êtres vivants** - sortir pour découvrir les animaux dans leur milieu.

DES DÉMARCHES TRANSFÉRABLES POUR D'AUTRES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

Se questionner, observer, expérimenter, raisonner, construire ses connaissances sont au cœur même des dispositifs pédagogiques proposés.

Cinq dispositifs pédagogiques sont développés dans ce programme, mettant chacun en évidence les points suivants.

Illustration d'une démarche de recherche	Amener le questionnement, s'initier à la recherche et garder des traces à partir du monde végétal (M1-M3)
Illustration de l'étape « amener le questionnement »	Amener le questionnement à partir des caractéristiques de la matière (M1-M2)
Illustration d'un questionnement et de la recherche d'informations.	Amener le questionnement et la recherche d'informations à propos des ressemblances et différences des êtres vivants (M1-M3)
Illustration de l'étape « expérimenter »	S'initier à la démarche de recherche en expérimentant différents états de l'eau (M3)
Illustration de l'étape « garder des traces »	Garder des traces au fil des activités (M1-M3)

Le programme ne pouvant être exhaustif, les démarches proposées au travers des dispositifs développés sont transférables à d'autres situations d'enseignement.

Exemples

- **Dégager des étapes du cycle de la vie en partant de soi et de ses proches : « J'étais bébé, je grandis ! » :** La réflexion scientifique prendra appui sur le développement de l'élève, depuis sa naissance jusqu'à ce jour. Pour aider chacun à percevoir sa propre croissance, il est possible de réaliser un album photos avec l'aide de la famille.
- **Dégager certaines étapes du cycle de la vie en partant d'observations - de l'œuf au poussin :** Il s'agit de mettre en œuvre une démarche axée sur la reconnaissance des manifestations de la vie animale, en découvrant les grandes fonctions des êtres vivants : reproduction, croissance, nutrition, locomotion, etc.
- **Réaliser des relevés météorologiques :** il est important que les élèves soient sensibilisés à l'observation de leur environnement. Le temps qu'il fait est un élément-clé auquel ils sont confrontés quotidiennement et qui exerce une influence sur leurs activités à l'extérieur. Pouvoir décrire le temps qu'il fait est un apprentissage se basant sur des observations régulières des phénomènes atmosphériques.
- **Découvrir les ombres et la lumière :** il est possible de proposer des activités ludiques menant à une réflexion sur l'énergie solaire.

REPÈRES DIDACTIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LA FORMATION SCIENTIFIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Georges Charpak [2] relève comme points essentiels de l'enseignement des sciences, les aspects suivants.

- Donner à « voir » le monde et faire prendre conscience, dès le plus jeune âge qu'il est en permanente évolution (les savoirs d'aujourd'hui seront peut-être obsolètes demain).
- Permettre de décrire, en se questionnant à propos de certains phénomènes, en expérimentant dans diverses situations.
- Faire prendre conscience qu'il est possible d'agir sur son environnement en utilisant certains savoir-faire et connaissances.

De plus, pour G. Charpak, aucune réflexion sur la science et sur ses acquis ne peut faire l'économie d'une interrogation sur la manière dont l'homme utilise ses acquis (approche systémique).

À l'école maternelle, il s'agit de permettre aux élèves de bâtir les fondations nécessaires à la construction des concepts.

Exemples

- Au niveau des êtres vivants : envisager une approche intégrative axée sur les grandes fonctions du vivant : naissance, croissance et mort, se nourrir (boire/manger), se reproduire, locomotion (animaux), interactions avec l'environnement… par des observations régulières et variées.
- Au niveau du monde physique : susciter un « intérêt scientifique » et découvrir des relations entre les différents phénomènes.

PRENDRE EN COMPTE LES CONCEPTIONS INITIALES

L'objectif premier de l'éveil scientifique est donc de rendre les élèves curieux face à leur environnement biologique et physique. Il est tout aussi nécessaire de prendre en compte les conceptions initiales des élèves et des modèles de pensée préexistants à propos de certains phénomènes scientifiques. Ces modèles préalables à l'enseignement sont persistants. Ils peuvent constituer de réels obstacles à l'apprentissage.

Exemple : certains élèves ont tendance à associer au concept d'êtres vivants la notion de mouvement : « c'est vivant parce que ça bouge ».

Ces obstacles épistémologiques dont parlait déjà Bachelard [3] peuvent être en partie soulevés en partant, dès le début de l'activité, d'une question permettant de faire émerger les connaissances et les préconceptions des élèves. Il s'agit donc de « faire avec pour aller contre »[4], de permettre aux enfants d'exprimer leurs idées afin de faire apparaitre les raisonnements erronés.

ACCEPTER DIFFÉRENTS NIVEAUX DE FORMULATION DES CONCEPTS EN JEU

Il est conseillé d'éviter les généralisations prématurées et de se contenter des constatations issues d'observations ou d'expérimentations. Ainsi, les synthèses dégagées ne prennent appui que sur des observations ou des expérimentations effectuées par et avec les élèves. Ces constats prennent la forme de « conclusions provisoires ».

2 Charpak G. (1996). *La main à la pâte : les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.

3 Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

4 De Vecchi G. & Giordan A. (2002). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche ? »*. Paris : Delagrave.

La recherche documentaire permet aussi d'affiner les connaissances.

Exemple : plutôt que de dire « tous les oiseaux volent », il est préférable d'affirmer que « les oiseaux observés volent » car l'autruche est aussi un oiseau et elle ne vole pas.

Il n'y a donc pas d'erreur à accepter un niveau de formulation des concepts adapté aux élèves de l'école maternelle tant que celui-ci se base sur des faits.

2. QUELLES BALISES POUR LA FORMATION SCIENTIFIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

POUR UNE APPROCHE INTÉGRÉE DE LA DISCIPLINE

La formation scientifique est au carrefour d'autres disciplines. De nombreuses relations interdisciplinaires peuvent être mises en lumière.

- En formation manuelle et technique, l'utilisation et le fonctionnement de certains objets techniques peuvent faire appel à des concepts scientifiques.
- En formation humaine et sociale, des liens peuvent être établis lors de l'observation de l'environnement de l'élève (la flore, voire la faune, éventuellement présente au sein de cet environnement).
- En mathématiques, le traitement de données peut organiser et classer les informations récoltées lors d'une observation ou d'une expérimentation.

La formation scientifique contribue aussi grandement au développement de la langue de l'enseignement. Les élèves peuvent ainsi dire, lire et écrire.

PARLER	ÉCOUTER	LIRE	ÉCRIRE
- Acquérir du vocabulaire pour identifier des phénomènes, des actions. - Réinvestir ce vocabulaire dans d'autres activités de la classe. - Faire varier les mots de liaison pour exprimer une relation logique par exemple (cause, conséquence, condition…). - Formuler des questions pertinentes. - Participer aux échanges…	- Écouter des documents audios, des personnes-ressources. - Participer aux échanges: écouter les autres élèves, l'enseignant(e)...	- Lire, avec l'adulte, un livre documentaire adapté et sélectionner les informations pertinentes par rapport à l'objet de recherche. - Établir un lien entre un texte lu et les illustrations disponibles… - Lire une synthèse réalisée en classe et la présenter aux parents ou à d'autres élèves…	- Écrire/dessiner ses hypothèses ou ses représentations de la situation. - Écrire/dessiner en cours d'observation ou d'expérimentation pour se souvenir du vécu. - Rédiger, avec l'aide de l'adulte, un texte pour communiquer ce qui a été appris…

CRÉER UN CLIMAT PROPICE AUX APPRENTISSAGES

Les situations de découverte, de questionnement et les actions concrètes sont, par nature même, engageantes pour les élèves. Certains dispositifs pédagogiques en proposent l'illustration.

Exemples

- La démarche de recherche concernant le monde végétal (M1-M3) : partir en exploration d'un milieu donné ; réaliser des plantations et créer un jardin partagé en classe.
- Le questionnement à partir des caractéristiques de la matière (M1-M2) : marcher pieds nus dans différentes matières, vivre des activités en extérieur.

DIFFÉRENCIER/ÉVALUER POUR AIDER LES ÉLÈVES À MIEUX APPRENDRE

Bien que la différenciation et l'évaluation n'apparaissent pas explicitement au travers des dispositifs pédagogiques proposés dans cette partie du programme, elles sont toutefois bien présentes en filigrane à travers la prise en compte des préconceptions, l'observation de chaque élève au cours de la démarche de recherche, le fait de rendre visible la langue de scolarisation dans plusieurs séquences, ou encore la réalisation de traces personnelles d'apprentissage.

PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE GARDER DES TRACES DE LEURS APPRENTISSAGES

Un dispositif pédagogique concerne exclusivement l'importance de garder des traces au fil des activités (activités récurrentes de la M1 à la M3). De la structure et de l'organisation matérielle des supports dépend la façon dont les élèves vont organiser leur pensée. C'est pourquoi, trois temps d'écriture sont prévus : écrire avant la phase de recherche ; écrire pendant la phase de recherche ; écrire après la phase de recherche.

Vivre une démarche de recherche : le monde végétal

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
	Le monde végétal	
SC51-M3	• Des éléments indispensables au développement de la plupart des végétaux.	• Exprimer, avec ses mots, en situation, au moins deux éléments indispensables au développement de la plupart des végétaux : eau, lumière, air, nourriture puisée dans le sol.

	Contenu I Savoir-faire dont ceux de la démarche articulés avec un contenu	Attendu
	Le monde végétal	
SC20- M1-M2	• Décrire un végétal rencontré dans le vécu scolaire : - S'approprier une question simple concernant les caractéristiques d'un végétal, notamment des éléments indispensables à sa vie/sa croissance (terre, eau).	• Orienter son observation selon la question énoncée par un tiers concernant : - soit une caractéristique ; - soit un élément indispensable à sa vie/sa croissance (terre, eau).
SC21-M1-M2	• Récolter des informations, concernant les caractéristiques d'un végétal : - soit par l'observation ; - soit par l'expérimentation.	• Observer un végétal dans le vécu scolaire et/ou manipuler des éléments constitutifs de son milieu de vie (terre, eau) pour identifier : - sa germination (naissance, croissance) ; - ses besoins en eau, en terre.
SC23-M1-M2	• Rassembler et organiser les informations recueillies sous la forme d'un dessin, d'un modelage…	• Représenter un végétal en respectant les caractéristiques observées, notamment les besoins en eau et/ou terre.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Découvrir le monde extérieur et le monde du travail (devenir des consommateurs responsables, faire des choix éclairés).[1]

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Le questionnement de l'élève sur son environnement contribue à le faire entrer dans une démarche scientifique et lui permet, en tant que citoyen « en construction », de s'interroger sur les évolutions, la protection des espèces et de notre planète.

SC32-M1-M2 S'approprier, au sein de l'école, des gestes respectueux, par exemple, respecter les végétaux présents à l'école.

SC98-M3 Repérer et exprimer verbalement et/ou non verbalement un geste/une trace de respect de l'environnement ; un geste/une trace de non-respect de l'environnement.

Activités récurrentes M1-M3 *Garder des traces au fil des activités.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Activités en continuité M1-M3 *Découvrir et utiliser les fonctions de l'écrit (des livres de la bibliothèque de la classe).*

En formation humaine et sociale

Activités récurrentes M1-M3 *Explorer son environnement proche et s'y situer.*

MISE EN CONTEXTE

Les sorties dans la nature sont indispensables pour enrichir les expériences des élèves mais surtout pour multiplier les occasions de contact direct avec le monde végétal. Pour explorer son environnement proche, une sortie ne suffit pas. Il est vraiment intéressant de découvrir toutes les richesses offertes par la nature au fil des saisons. Quand on observe bien, la nature est partout, tant en ville qu'en milieu rural : un parc, un jardin, un petit coin de forêt, une prairie, un verger, un sentier, quelques arbustes, une haie, les arbres du quartier ou de la cour, un massif de fleurs…

Trois approches différentes de la vie végétale sont proposées dans ce dispositif pédagogique visant à faire vivre aux élèves la démarche de recherche suivante : **amener le questionnement, s'initier à la recherche et garder des traces.**

Les pistes proposées sont à envisager de manière récurrente, en variant les milieux explorés, car c'est la succession d'expériences qui donne l'occasion d'établir des comparaisons et de formuler de premiers constats scientifiques :

- sortir pour découvrir son environnement proche et certaines caractéristiques de la vie végétale ;
- ramener un bout de nature en classe pour prendre conscience des besoins des végétaux ;
- réaliser des plantations en classe et établir un lien entre les besoins physiologiques d'un végétal et son milieu de vie.

1. SORTIR POUR DÉCOUVRIR SON ENVIRONNEMENT ET CERTAINES CARACTÉRISTIQUES DE LA VIE VÉGÉTALE

Il est nécessaire que les élèves aient été sensibilisés à la vie végétale lors de plusieurs sorties et observations de la nature environnante (milieux naturels différents, arbres variés, fleurs, plantes vertes, légumes, jardins, jardinières…). Dès la classe d'accueil, les premières observations prennent appui sur les découvertes sensorielles, essentielles aux apprentissages.

Les sorties permettent notamment de faire réaliser des dessins d'observation en contexte, ce qui nécessite un apprentissage.

C'est grâce notamment à l'observation et à la trace qui en résulte que les élèves peuvent se saisir d'une ambiance de lieu et des éléments qui le composent.

Les réalisations vont se préciser au fil des découvertes.







Point d'attention ‖ Les sorties autour de l'école peuvent être à l'origine de nombreuses activités interdisciplinaires (formation humaine et sociale…). Cette approche globale du milieu, au gré des saisons, permet la mise en place de concepts fondamentaux d'espace et de temps et sensibilise à la notion de vie, à son évolution et à ses cycles saisonniers.

SORTIR POUR EXPLORER - ÉTABLIR UN PREMIER BILAN DES OBSERVATIONS

EN M1-M2

Amener le questionnement	S'initier à la recherche	Garder des traces
Exprimer son questionnement par rapport aux découvertes effectuées.	Observer les éléments du milieu dans lequel on se trouve. Par la suite, rechercher des informations.	Ramener quelques récoltes en classe et les photographier.

- **Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves ;** partir en exploration d'un milieu donné (cour, bois, parc…) et tout au long du parcours, être à l'écoute du questionnement des élèves à propos de ce qu'ils entendent, voient, sentent, touchent ou ramassent, cela permet d'aborder les apprentissages dans un climat favorable.
- **Repérer des éléments naturels**. Relever éventuellement des traces de non-respect de la nature : papiers par terre, bouteilles, canettes… (éducation à l'environnement). **Inviter les élèves à exprimer leur questionnement.**

  Exemple

  Observer les glands tombés du chêne, en partie consommés par des insectes ou vers de terre, la pomme de pin grignotée par un écureuil ou un oiseau… et les déchets abandonnés.

- **Faire émerger les représentations des élèves concernant les végétaux** : « Peux-tu me montrer un arbre ? Une plante / fleur ? Est-ce que toutes les plantes / fleurs se ressemblent ? Qu'est-ce qui s'est fait manger par les animaux ? ».
- **Demander aux élèves de récolter des éléments naturels dans des boites**. Leur proposer d'observer et de trier en regroupant les éléments communs.

Exemple

Pour une exploration d'un sous-bois ou de la forêt : les pommes de pin, la mousse, des feuilles d'arbres…

Point d'attention || Il ne s'agit pas de classements sur base scientifique mais bien de comparaisons à partir de la perception et des expériences sensorielles. Cette opération participe néanmoins à la formation de l'esprit scientifique des jeunes élèves.

- **Structurer** les sensations des élèves en Accueil-M1 et les observations dans un tableau, en ciblant l'apprentissage : observer les végétaux et les reconnaitre parmi d'autres éléments rencontrés lors de la sortie exploratoire.
  - **En accueil/M1**, le relevé s'effectuera d'une manière globale, en prenant appui, si possible, sur les photos réalisées et les éléments récoltés en triant uniquement les végétaux et en y associant des sensations : « C'est du houx, ça pique, c'est désagréable ; c'est de la mousse, elle est douce, j'aime bien… ».
  - **En M2,** il est possible d'organiser les informations sur base des éléments suivants.

	Des éléments de la nature (des végétaux)	Des éléments qui polluent la nature (des déchets)	D'autres choses
Nous avons vu…	Des feuilles, de l'herbe, des arbres, des fleurs…	Du plastique, du papier, une bouteille en plastique…	Un banc, des maisons, une grue…
Nous avons entendu…	On marche sur les feuilles, on frotte un objet sur l'écorce d'un arbre…		Des voitures…
Nous avons touché…	Les troncs d'arbres, le houx, la mousse, les feuilles, la terre…		Le mur de la maison, le banc en bois…
Nous avons ramassé…	Des feuilles d'arbres, de la mousse, des branches, de l'herbe…	Du plastique, du papier, une bouteille en plastique…	

- **Faire rechercher des informations complémentaires concernant les végétaux récoltés** lors de la sortie, dans les livres de la classe ou empruntés en bibliothèque.





EN M3

Découvrir la diversité du monde végétal, les notions de similitude et de différence. **Focus sur l'arbre au fil des saisons.**

Amener le questionnement	S'initier à la recherche	Garder des traces
S'approprier une question simple concernant une situation rencontrée et proposer des explications.	Observer pour comparer différents végétaux. Observer l'arbre à chaque saison.	Réaliser des panneaux au fil des mois ; garder des traces dans le cahier de vie (dessins et photos).

Point d'attention || Lors de sorties, les élèves découvrent la diversité du monde végétal (variétés d'arbres, de plantes, de fleurs…). En les observant, les similitudes et les différences entre végétaux sont mises en évidence. Les élèves prennent aussi conscience que les végétaux s'adaptent à leur milieu de vie. Le dessin d'observation est utilisé comme support à la comparaison car il est un bon moyen d'observer plus finement les caractéristiques propres à certains végétaux.

- Avant une sortie, **provoquer le questionnement sur une quantité, une grandeur et les variétés d'arbres que l'on va pouvoir trouver**. Relever les représentations des élèves en leur suggérant de dessiner : « Dessinez un arbre, tel que vous le voyez dans votre tête ou que vous avez déjà vu. Pouvez-vous me dire quel arbre vous avez dessiné ? ».





- « Allons observer les arbres de plus près, dans notre coin nature et comparons-les aux arbres que vous avez dessinés ! ».
- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : en les dessinant le plus précisément possible, apprendre à observer les arbres dans la nature et à découvrir des critères de ressemblances et de différences entre les arbres rencontrés.
- **À partir d'observations directes, amener les élèves à tirer de premiers constats** : « Nos dessins ne ressemblent pas toujours aux arbres observés. » ; « J'avais dessiné un prunier mais il n'y en a pas ici. » ; « Tous les arbres n'ont pas les mêmes feuilles. »…
- **Proposer aux élèves de choisir un arbre et de le dessiner en l'observant attentivement** (passer de la perception globale à une perception plus analytique).
- **Inviter chacun à récolter (ou photographier) des éléments différents constituant l'arbre, sans l'abimer** (par exemple : des feuilles, des fruits, des bouts d'écorces tombés…).
- **Expliquer que les récoltes seront organisées en classe**. Photographier les différents moments de l'activité ainsi que les éléments récoltés.
- **Mettre en exergue quelques-unes des caractéristiques des végétaux** à partir de photos et de dessins ou encore en effectuant des recherches documentaires.

Trace || Réaliser des panneaux synthétisant les découvertes. Garder aussi une trace dans le cahier de vie.

Exemples







Point d'attention || **Au fil des saisons**, les élèves sont sensibilisés aux transformations de la nature par les « trésors » qu'elle leur apporte : à l'automne, avec le ramassage des récoltes sur le sol (marrons, châtaignes, branches…), au printemps, avec l'éclosion des bourgeons… Permettre à chaque élève, si l'environnement proche de l'école le permet, de faire mieux connaissance avec un arbre et de suivre son évolution au fil des saisons. Le fait que chacun puisse choisir « son arbre » va enrichir les observations et les comparaisons.

Exemples de constats provisoires

- À certains moments de l'année, des feuilles tombent et des fruits apparaissent.
- D'autres arbres ne changent pas.
- Des bourgeons apparaissent au printemps.
- Il y a des arbres qui portent des fruits comestibles et d'autres pas…

Trace ||

- Demander aux élèves de dessiner leurs observations à chaque saison.
- Collectionner des éléments naturels et des photos. Via la dictée à l'adulte, garder une trace écrite des observations.





2. RAMENER UN BOUT DE NATURE EN CLASSE POUR PRENDRE CONSCIENCE DES BESOINS DES VÉGÉTAUX

Point d'attention ‖ Planter une bouture ou semer une graine et la faire germer, voir grandir les plantes débouchent sur des notions scientifiques essentielles (notion de plante, germination, croissance,…) et permettent à l'enfant de structurer le temps (observation d'un phénomène continu, repérage sur le calendrier…). Les savoir-faire de la démarche de recherche mis en évidence dans ce dispositif pédagogique sont les mêmes de la M1 à la M3. Toutefois, le niveau de formulation des concepts en jeu sera différent, comme indiqué ci-dessous.

EN M1-M2-M3

Amener le questionnement	S'initier à la recherche	Garder des traces
S'approprier une question simple concernant une situation rencontrée.	Effectuer des expériences et récolter des informations à partir de manipulations, en variant les paramètres.	Réaliser des dessins à la suite des expériences réalisées. Garder des photos des moments vécus.

Niveaux de formulation des concepts		
M1-M2	Notion de germination ; croissance.	Une graine est capable de changer : elle pousse si on la met dans la terre ; une graine qui pousse donne une plante ; deux graines identiques donnent deux plantes.
M3	Notion de graine ; croissance ; besoins physiologiques ; cycle de vie.	Il existe de très nombreuses sortes de graines ; chacune donne une plante différente ; les jeunes plantes poussent plus vite si elles ont la bonne quantité d'eau et de la lumière ; la croissance demande toutefois du temps et toutes les graines ne germent pas en même temps ; les plantes grandissent et produisent tige, feuilles et racines.

- **Prendre en compte les représentations initiales**. Chercher à déterminer ce qu'est une graine[2] : « Graine ou pas graine ? ». Inviter les élèves à dessiner une graine telle qu'ils se la représentent et à exprimer ce que cela signifie pour eux.
- **Amener le questionnement** : demander aux élèves de prélever des éléments qu'ils pensent pouvoir faire pousser. Dès la M2, leur demander de dessiner dans leur carnet d'expériences l'endroit où ils ont récolté les différents échantillons.







- De retour en classe, **inviter au questionnement** : « Est-ce que ce sont des graines ou pas ? ».
- Inciter au tri des échantillons en fonction des représentations : « Que gardons-nous ? Nous ne gardons que les graines. ».

2 La graine est un être vivant végétal, déshydraté, constitué par un germe à l'état de vie ralentie, entouré de réserves et protégé par une enveloppe. Des conditions sont nécessaires pour que la vie active reprenne (Cf. *Enseigner les sciences à l'école-Cycles 1 & 2.* Documents d'accompagnement des programmes. Scérén / Académie des Sciences).

- **S'initier à la recherche et mettre en œuvre une expérimentation basée sur la manipulation** : « Comment vérifier s'il s'agit bien de graines ? Que se passerait-il si on semait nos échantillons en les organisant ? Mettons ensemble ce qui est identique… ». Apporter aussi des graines achetées (graines de haricot, cresson ou blé) qui permettront d'optimaliser la réussite expérimentale.
- **Expérimenter des semis** : faire observer les conditions de germination (eau et lumière, notamment).
- **Mettre en relation le questionnement de départ** (graine ou pas ?) **avec les observations effectuées** : « Y-a-t-il quelque chose qui pousse ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? ».
- **Établir les conditions nécessaires pour que la graine germe** en partant des graines achetées. « Qu'est-ce qui fait que certaines graines achetées germent plus ou moins vite et d'autres pas ? Que faut-il à la graine pour germer ? ».
- **Expérimenter plusieurs paramètres** : pas d'eau, beaucoup d'eau, un peu d'eau ; beaucoup de lumière, obscurité ; froid, tempéré, chaud…

Trace || Au fil des expérimentations et observations, garder des traces sur des affiches collectives et/ou dans un carnet d'expériences. Mentionner les conclusions provisoires : les graines ont germé et ont donné une pousse…

- Faire germer des fruits : marrons, glands…





- Amener les élèves à identifier parmi les constats provisoires ceux qui les concernent également.

3. RÉALISER DES PLANTATIONS EN CLASSE ET ÉTABLIR UN LIEN ENTRE LES BESOINS PHYSIOLOGIQUES D'UN VÉGÉTAL ET SON MILIEU DE VIE

Point d'attention || Il importe de privilégier l'observation directe et régulière du développement des plantes. Le facteur « temps » sera donc essentiel. Il peut être intéressant de choisir des plantes à croissance rapide pour éviter des délais d'attente trop longs pour les jeunes enfants. Par exemple, commencer par des pois chiches secs. Les laisser tremper une nuit au préalable.

EN M3

Amener le questionnement	S'initier à la recherche	Garder des traces
Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets…) son étonnement et/ou questionnement. Proposer des explications.	Proposer des suggestions de recherche, évaluer leur pertinence et leur faisabilité. Réaliser des expériences.	Un document (panneau, cahier…) présentant des illustrations légendées.

- **Amener le questionnement** : recueillir les représentations des élèves en partant des questions : « Quels sont les besoins de la plante ? » ; « Dans quelles conditions les plantes pousseront-elles le mieux ? ».

- **Faire émettre des hypothèses** qui seront vérifiées par l'expérimentation.
- **S'initier à la recherche** : mettre en œuvre une expérimentation basée sur la manipulation.
- **Planter des bulbes et des graines dans des contextes différents** afin de comparer leurs conditions de développement et d'établir quelques conclusions provisoires. Réaliser des fiches de plantations comme traces des expérimentations.
  Par exemple, planter des bulbes dans des pots remplis de terre et déposer les pots dans deux endroits différents : à l'intérieur, dans un endroit bien éclairé et chauffé et à l'extérieur, dans le jardin de l'école ou dans des jardinières.
  Ou encore, semer des graines de cresson, certaines dans de la terre, d'autres dans de l'ouate.





Trace

- Promouvoir les dessins des observations comme traces intéressantes pour assurer le suivi de la croissance des plantes.
- Réaliser des synthèses illustrées par des photos du vécu.

Exemple

Nos constats après un arrosage journalier

Dans l'ouate, le marron,
le gland et la noix pourrissent.



Dans le sable et dans la terre, ils ont germé.
On remarque les racines.



Nos actions.

Planter le bulbe et recouvrir de terre

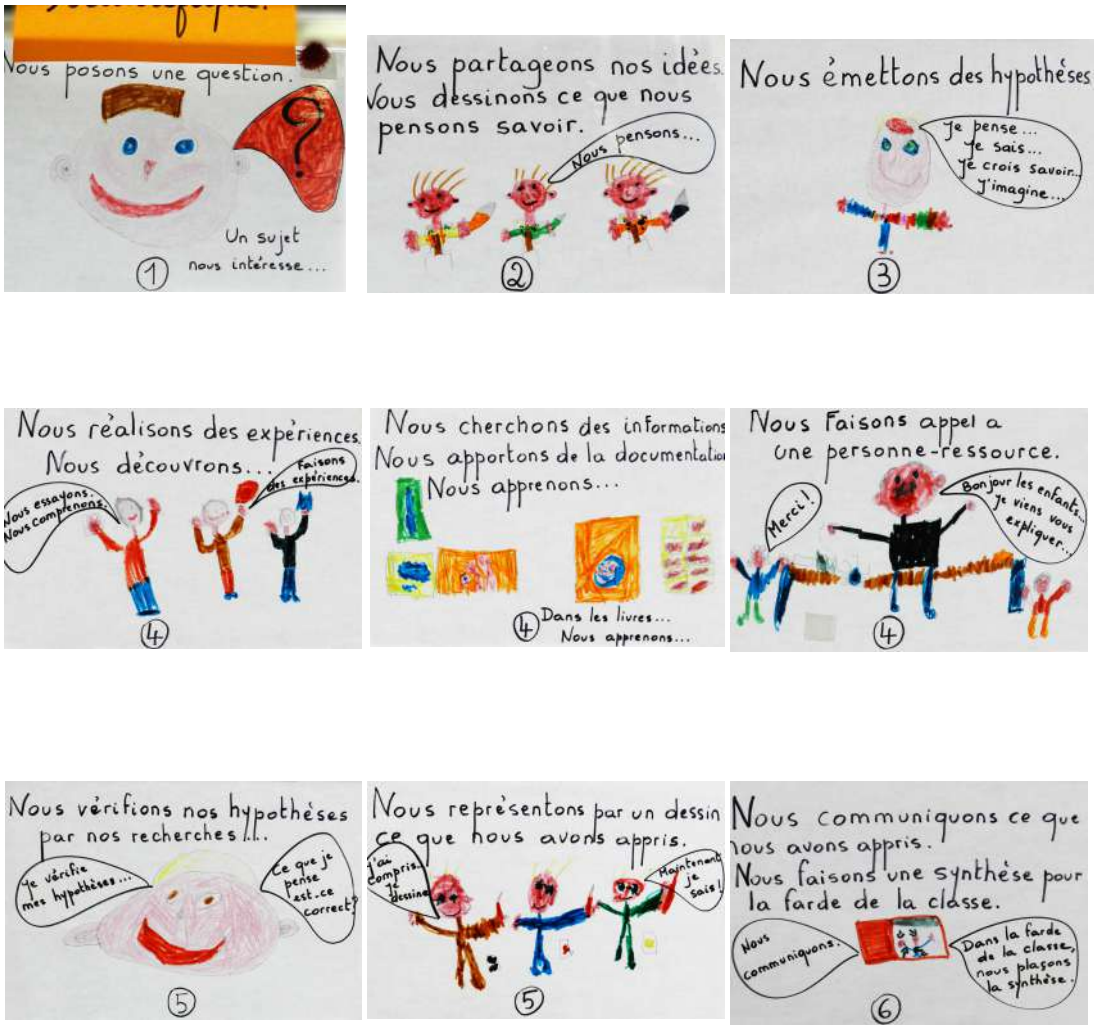


Arroser la plantation



- **Réaliser une synthèse** mettant en exergue le niveau de formulation des concepts envisagés.

Exemple



Ce qui permettra à l'élève de…

- Découvrir, par la suite, différents milieux de vie : la cour de l'école, le potager, la haie, la forêt…
- Être initié à différentes techniques d'observation et d'enrichir le vocabulaire relatif à la vie du milieu observé.
- Faire des liens : relever des critères récurrents afin d'obtenir une croissance optimale, par exemple.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHAUVEL, D. & MICHEL, V. (1990). *Les sciences dès la maternelle*. Retz.
- Ministère de l'Éducation nationale et l'Académie des Sciences / La main à la pâte (2002). *Enseigner les sciences à l'école*. Cycles 1 et 2. Scéren/CNDP.

Amener le questionnement et la recherche d'informations à propos des ressemblances et différences des êtres vivants

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Le monde animal : l'être humain	
SC4-M1-M2	• Les modes de déplacement de l'être humain.	• Nommer, en situation, son mode de déplacement : marcher ou courir.
	Le monde animal : les animaux	
SC7-M1-M2	• Des modes de déplacement d'animaux.	• Nommer un mode de déplacement observé sur un animal rencontré dans le vécu scolaire : marcher, courir, sauter, nager, voler.
	Le monde animal : l'être humain	
SC41-M3	• Les modes de déplacement de l'être humain.	• Nommer son mode de déplacement : marcher ou courir.
	Le monde animal : les animaux	
SC45-M3	• Les modes de déplacement spécifiques à certains animaux.	• Nommer le(s) mode(s) de déplacement d'animaux rencontrés dans le vécu scolaire (par exemple : marcher, courir, ramper, nager, voler, sauter…).

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	Le monde animal : les animaux	
SC16-M1/M2	• Décrire un animal rencontré dans le vécu scolaire en énumérant ses caractéristiques physiques, notamment son mode de déplacement : - S'approprier une question simple concernant : · les caractéristiques physiques d'un animal ; · en fonction de son/de ses mode(s) de déplacement.	• Orienter son observation selon la question énoncée par un tiers concernant : - soit une caractéristique physique ; - soit le mode de déplacement des animaux.
SC17-M1/M2	• Décrire un animal rencontré dans le vécu scolaire en énumérant ses caractéristiques physiques, notamment son mode de déplacement : - Récolter des informations concernant les caractéristiques physiques, notamment le(s) mode(s) de déplacement : · soit par l'observation ; · soit par la recherche documentaire.	• Observer un animal dans le vécu scolaire et/ou consulter des documents pour identifier : - ses caractéristiques physiques : pattes, nageoires, ailes, plumes, poils, écailles, bec, antennes, queue… - son (ses) mode(s) de déplacement : nage, course, marche.
	Le monde animal : l'être humain	
SC64-M3	• Distinguer les modes de déplacement de l'être humain de ceux des autres animaux.	• Exprimer, avec ses mots, ce qui explique les différents modes de déplacement (par exemple : les jambes pour marcher et courir, les nageoires pour nager, les ailes pour voler).
	Le monde animal : les animaux	
SC68-M3	• Repérer des caractéristiques de différents milieux de vie.	• Dire, avec ses mots, deux caractéristiques du milieu de vie aquatique, terrestre, aérien.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer une pensée critique et complexe (recherche documentaire, fiabilité et organisation des informations ; réalisation d'une synthèse).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Développer les autonomies. || p. 21

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Garder des traces au fil des activités.*
Activités récurrentes M1-M3 *Vivre une démarche de recherche : le monde végétal.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Activités en continuité M1-M3 *Découvrir et utiliser les fonctions de l'écrit.*

En éducation physique, bien-être et santé

EPS7 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper soit librement, soit dicté par l'adulte.

MISE EN CONTEXTE

La motricité occupe une place de choix à l'école maternelle et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les jeunes enfants ont un énorme besoin de bouger. Ensuite, le mouvement est le moyen privilégié par lequel les élèves découvrent le monde qui les entoure et construisent ainsi leurs apprentissages.

Ce dispositif pédagogique prend donc appui sur les mouvements des élèves pour questionner le vivant.

Quatre axes sont ainsi abordés.

1. Approcher l'anatomie humaine et relever les questions qui se posent à ce sujet.

Il s'agit d'amener l'élève à s'interroger sur son corps à partir de situations vécues en classe. Les activités en psychomotricité permettent de nommer les différentes parties du corps, de mettre des mots sur le ressenti après une action, de s'interroger sur certaines manifestations du corps et d'appréhender peu à peu le rôle du squelette et des muscles.

2. S'interroger sur ses modes de déplacement : la prise de conscience, en situation, de la nécessité des articulations pour le mouvement.

C'est à partir de ses expériences personnelles que l'élève va prendre conscience de ses différents modes de déplacement : il peut marcher, courir, sauter, ramper… mais aussi nager ! Il prend, de ce fait, conscience de toutes les potentialités de son corps mais aussi de ses limites.

3. Établir un lien entre les caractéristiques physiques des animaux et leur mode de vie.

Le questionnement s'enrichit avec la découverte des modes de déplacement propres aux animaux rencontrés. Ceux-ci se déplacent aussi pour de multiples raisons : rechercher de la nourriture, boire, s'abriter, chercher un partenaire, fuir un prédateur… Afin de répondre aux interrogations des élèves, la locomotion est envisagée dans un contexte plus large de réalisation de portraits d'animaux.

4. Affiner ses observations : les êtres vivants se déplacent dans leur milieu.

Proposer aux élèves d'affiner leurs observations à partir des animaux rencontrés précédemment en mettant cette fois le focus sur les modes de déplacement. En précisant le rapport des êtres vivants avec leur milieu, il est aussi possible de sensibiliser les élèves aux problèmes de l'environnement et à la nécessité de protéger les espèces.

Chaque fois qu'il est possible de se déplacer pour observer des milieux de vie, il est important de le faire car ce contact direct avec la nature est irremplaçable.

PHASE N° 1
APPROCHER L'ANATOMIE HUMAINE ET RELEVER LES QUESTIONS QUI SE POSENT À CE SUJET

Point d'attention || Le développement psychomoteur de l'enfant est conditionné par son développement musculaire et osseux, sa capacité respiratoire et cardiaque mais surtout par la maturation du système nerveux central. Ce développement demande du temps pour se construire et se perfectionner car l'enfant a des limites anatomiques et physiologiques qu'il est essentiel de prendre en compte. Toutefois, les sollicitations de l'école sont nécessaires pour aider chacun à progresser. Il s'agit donc de donner le droit de se mouvoir en liberté et/ou de façon plus cadrée dans des conditions favorables à l'exercice de la motricité (conditions matérielles, activités en extérieur, conditions sociales et affectives permettant de se déplacer en confiance - Cf. Éducation physique, bien-être et santé).

- **Partir d'une séquence en psychomotricité : faire vivre différentes actions aux élèves et les amener à exprimer ce qui se passe au niveau de leur corps** : « Que constatez-vous ? Que ressentez-vous ? » ; « Cours très très vite : que ressens-tu lorsque tu t'arrêtes ? » ; « Qu'est-ce qui te permet d'être debout ? » ; « Qu'est-ce qui te permet de marcher ? »…

- Demander aux élèves de **toucher leur corps pour sentir les os et les parties plus molles** : « Mais où sont donc nos os ? Quelles sont les questions que tu te poses concernant ton corps ? »…

- Faire prendre conscience des muscles en pliant les doigts et en les relâchant ; faire de même avec les pieds, le ventre et toute autre partie du corps…
  - Les élèves vont prendre conscience que leur corps est capable de beaucoup de choses. Les inviter à formuler verbalement leurs constats.

Exemple

> Avec mon corps, je peux faire plein de choses. Il me permet de bouger, de tenir debout. Il est composé de différentes parties visibles (bras, jambes, ventre, tête…) et de parties que l'on ne voit pas (je peux sentir mon cœur battre quand j'ai couru vite, par exemple…).

Point d'attention || Demander aux élèves de nommer, en situation, le mode de déplacement effectué. Aider éventuellement en associant l'action à la photo.

Avec mon corps, je peux...


Marcher


Ramper


Glisser


Courir

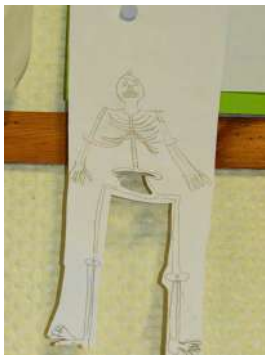
- Aller au-delà d'une connaissance de termes (marcher / courir…) **en élargissant son questionnement à partir d'actions expérimentées** (courir ou marcher plus ou moins vite, par exemple).

- Compléter les informations en proposant par exemple **l'observation de radiographies, d'ouvrages documentaires.**
  - Amener les élèves à **réaliser un dessin** à partir des informations obtenues.

Exemple

I De la représentation initiale au dessin d'observation, grâce à la recherche d'informations.



- **Prendre conscience des os et des muscles en situation** : « Qu'est-ce qui nous permet de tenir debout ? ». Toucher son corps pour sentir les os (du genou, par exemple) ainsi que les muscles (des cuisses, par exemple, mais aussi des bras).

I PHASE N° 2 S'INTERROGER SUR SES MODES DE DÉPLACEMENT : LA PRISE DE CONSCIENCE, EN SITUATION, DE LA NÉCESSITÉ DES ARTICULATIONS POUR LE MOUVEMENT

- **Prendre appui sur une activité psychomotrice pour amener le questionnement et relever les représentations initiales des élèves** : « En psychomotricité, vous avez beaucoup bougé. Vous avez pu courir, marcher, grimper, glisser, ramper… Avec votre corps, vous pouvez faire plein de mouvements différents. Que se passerait-il si on bloquait le genou pour qu'il ne puisse plus bouger, par exemple ? Et le pied ? »
- **Prendre un temps pour récolter les hypothèses des élèves avant d'expérimenter** : amener les enfants à expérimenter et à verbaliser leur vécu : « Si je ne sais pas plier le genou, je n'arrive pas à courir ! », par exemple.

Point d'attention || Former des groupes de deux et demander aux élèves de chercher sur le partenaire « les parties du corps qui plient » : ce sont les articulations qui vont permettre d'effectuer des mouvements. Faire des liens avec les articulations des bras (qui permettent d'attraper, de tenir…), du cou (pour tourner la tête)…

- **Prendre un temps pour synthétiser les apprentissages** : « Qu'avons-nous appris au travers de ces activités ? ».

Exemples

· Mes jambes et mes pieds ne sont pas raides ; ils peuvent se plier à plusieurs endroits : genoux et chevilles.
· Lorsque je cours, je saute, je marche, je fais plusieurs mouvements : je plie ou j'étends mes jambes ; mes bras accompagnent mes mouvements.

- **Proposer une nouvelle expérimentation** en demandant aux élèves de se déplacer en marchant, en courant, à cloche-pied, à quatre pattes… et de **réfléchir aux parties de leur corps qui permettent de réaliser telle ou telle action**.

Point d'attention || Cette nouvelle exploration psychomotrice permet aux élèves de :
- connaitre leur corps à travers différentes actions : bouger, se déplacer, réaliser certains mouvements demandés… ;
- se concentrer sur un mouvement et être à l'écoute de son corps qui bouge : verbaliser ses sensations et ses postures.

PHASE N° 3
ÉTABLIR UN LIEN AVEC LES CARACTÉRISTIQUES PHYSIQUES DES ANIMAUX ET LEUR MODE DE VIE

Pour les élèves, le mouvement est la principale manifestation de la vie. Il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre des justifications de ce type : « L'animal est vivant parce qu'il bouge, se déplace. Mais la plante n'est pas vivante car elle ne bouge pas ».

Les modes de déplacement sont donc épinglés mais sans oublier une approche plus globale et systémique (interrelations entre systèmes), plus proche du réel questionnement des élèves.

En effet, très régulièrement, l'enfant se questionne sur les caractéristiques physiques des animaux (Pourquoi a-t-il des poils ? Pourquoi a-t-il des écailles ?) ou les autres fonctions : la nutrition (Que mange-t-il ?) ; la reproduction (Comment fait-il des petits ?) ; leurs organes des sens (Est-ce qu'il entend ?) ; l'écologie (Où habite-t-il ?).

C'est pourquoi « les portraits d'animaux » sont envisagés dans cette phase.

Il sera nécessaire de revenir sur les autres fonctions dans le cadre de prochains dispositifs pédagogiques.

Point d'attention ‖ Ces découvertes prennent du temps et il sera **nécessaire de rencontrer de nombreux animaux pour établir des comparaisons et construire les premières connaissances.**

C'est en partant de ce que connaissent les élèves que l'on pourra établir des comparaisons entre les animaux, en ce qui concerne leurs caractéristiques physiques → Approcher certains éléments de l'anatomie animale à partir des animaux familiers : les animaux de la maison, de la cour et du jardin, par exemple.

- Demander aux élèves ce qu'ils savent concernant les animaux qu'ils ont à la maison ou ceux que l'on peut rencontrer dans la cour ou dans le jardin.

  Exemples

  Observons dans la cour de récréation, dans le jardin, à l'aide de loupes, en ouvrant l'œil, les animaux présents… Photographions nos trouvailles !
  En visite à la ferme, dans un parc, etc. : découvrons les différents animaux qui s'y trouvent…
  - Comment s'appellent-ils ?
  - Qui sont-ils ?
  - Des mâles ?
  - Des femelles ?
  - Des petits ?
  - Où vivent-ils ?
  - Où dorment-ils ?
  - Que mangent-ils ?
  - Comment se déplacent-ils ?
  - À quoi ressemblent-ils ?

- Dans la mesure du possible, réaliser une photo de ces différents animaux. Demander le concours des parents pour réaliser des photos des animaux familiers, par exemple.

- **Lister les questions qui se posent pour susciter, par la suite, des temps d'observation et des recherches dans les livres.**
  - Proposer des outils et du matériel pour observer et chercher.



Observation du « minuscule » avec la loupe



Résultat de recherches dans le coin scientifique

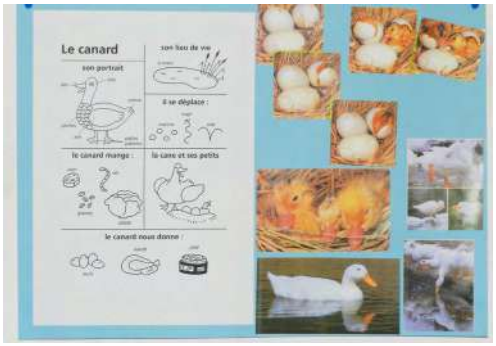


Livres informatifs dans la bibliothèque

- Organiser les apprentissages et garder une trace.









FLSco **FLSco ‖ Rendre visible la langue de scolarisation**. Au fil des découvertes animalières, les élèves enrichissent leur vocabulaire. Lors de ce dispositif pédagogique, il importe d'accentuer différents aspects.

En M1/M2	En M3
Son propre mode de déplacement : courir ou marcher.	Son propre mode de déplacement : courir ou marcher.
Un mode de déplacement observé sur un animal : marcher, courir, sauter, nager, voler.	Les modes de déplacement observés auprès des animaux rencontrés : marcher, courir, sauter, nager, voler, sauter, ramper.
Les caractéristiques physiques des animaux rencontrés et leurs modes de déplacement.	Ce qui explique les différents modes de déplacement : jambes pour courir et marcher, nageoires pour nager… Les caractéristiques (communes et différentes) des animaux rencontrés. Les caractéristiques du milieu aquatique, terrestre, aérien. Le mode de déplacement d'un animal en lien avec ses caractéristiques physiques.

- **Prendre régulièrement du temps pour structurer les apprentissages** : « Que savons-nous des animaux que nous connaissons, que nous avons observés… ? »

Exemples de formulation des concepts

- Tous les animaux ne sont pas pareils : certains ont le corps couvert de poils, de plumes ou d'écailles ; certains ont deux pattes, quatre pattes ou pas de pattes…
- Les animaux ne vivent pas tous dans les mêmes lieux : ils peuvent vivre à la ferme, dans le jardin, dans l'appartement… et parfois on peut les trouver dans différents lieux.
- Ils ne se déplacent pas tous de la même manière : certains marchent, courent, volent, nagent ou rampent…

PHASE N° 4
AFFINER SES OBSERVATIONS : LES ÊTRES VIVANTS SE DÉPLACENT DANS LEUR MILIEU (M3)

Si les élèves ont été précédemment sensibilisés et initiés à la recherche des caractéristiques propres aux animaux rencontrés, ils **ont pu prendre conscience qu'un animal ne se déplace pas de la même manière dans l'eau, dans l'air et sur le sol.**

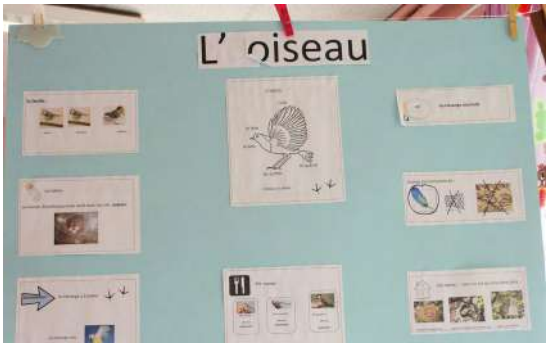
De plus, pour chacun de ces milieux, il existe aussi des variantes : dans l'air, certains oiseaux effectuent un vol plané tandis que d'autres pas, par exemple. De même, sur le sol, certains animaux marchent et d'autres courent ou sautent…

- **Repartir des panneaux synthèses réalisés précédemment** et reprenant les caractéristiques des animaux rencontrés (Cf. Phase 2).
- **Expliquer aux élèves l'enjeu d'apprentissage** : comparer les modes de déplacement des animaux, et garder une trace indiquant en quoi ils sont différents ou identiques.

Point d'attention || Permettre aux élèves de retourner seuls aux synthèses réalisées pour répondre à la question suivante : « Est-ce que tous les animaux se déplacent de la même façon ? Oui ? Non ? Pourquoi ? ».

- Dans un premier temps, **comparer par exemple deux animaux ayant un mode de locomotion différent**.



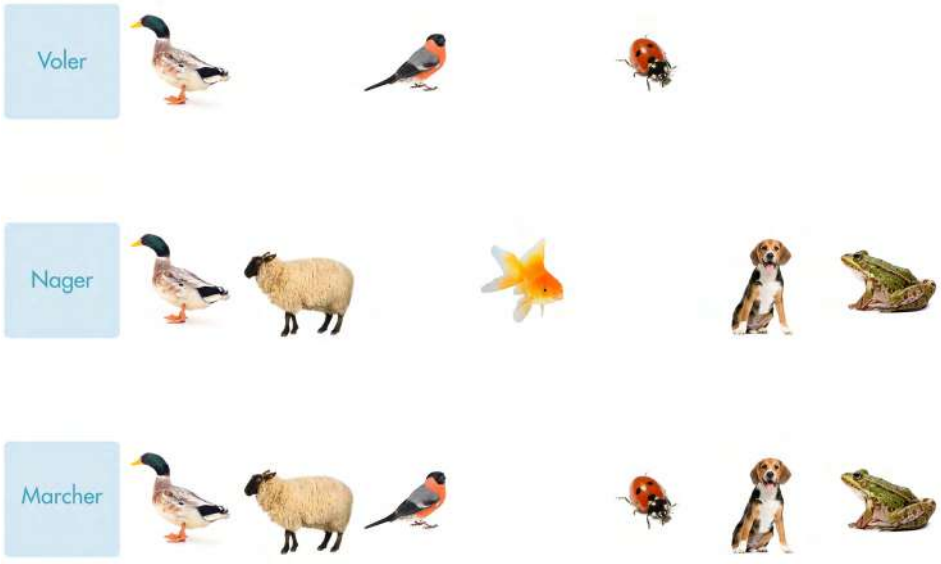


- Ensuite, **proposer des photos**, en plusieurs exemplaires, **des différents animaux rencontrés** (et pour lesquels il existe un panneau « synthèse des caractéristiques ») et **inviter les élèves à les regrouper en fonction de leur(s) possibles mode(s) de déplacement** (voler, nager, marcher…) **associé(s) à un milieu de vie** (air, eau, terre).

Point d'attention || Sensibiliser les élèves au fait que…

- Certains animaux sont capables d'explorer plusieurs milieux en se déplaçant d'une manière différente. C'est le cas du canard qui se dandine en marchant mais excelle en nage et en vol ou de l'hippopotame qui marche et qui se déplace dans l'eau mais qui ne sait pas nager à cause de sa masse volumique même s'ils n'ont pas eu l'occasion de l'observer réellement, il est intéressant de leur leur faire remarquer pour ouvrir leur réflexion.
- Bien qu'un animal puisse adopter différentes façons de se déplacer, en général, il n'évolue avec aisance que dans un seul milieu : la grenouille verte se déplace par bonds au sol mais elle est surtout experte en milieu aquatique.
- Certains animaux ne se déplacent que dans un seul milieu (les poissons, par exemple).

Exemples



- **Coder**, sur une affiche synthèse, **tous les modes de déplacements recensés au fil des observations** ; y ajouter les caractéristiques du milieu où l'on a pu observer ces animaux (dans le pré, autour de la mare, dans le jardin…).
  - Épingler qu'il existe bien des façons de se déplacer et que chaque animal en privilégie une, en fonction de ses caractéristiques physiques.

Exemples de recherche dans une classe de M3





FLSco **FLSco ‖ Rendre visible la langue de scolarisation**. Mettre des mots sur les constats établis.

Exemples

- Comme nous, les animaux se déplacent mais chacun le fait à sa façon : certains peuvent sauter, ramper, nager…
- Les parties du corps qui permettent aux animaux de se déplacer sont adaptés au milieu dans lequel ils vivent : certains ont des nageoires (poissons), d'autres ont un pied (escargot) ou des ailes (oiseaux) et d'autres encore ont des pattes (grenouilles)…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- SANCHEZ J. C., BRACH N. & SCHNEIDER J. B. (2009). *Sciences à vivre : 23 séquences pour découvrir le monde du Vivant et de la terre avec des enfants du cycle 2*. Schiltigheim : Accès éditions.
- VILLARD E. & DUMONT J. P. (2008). *Les animaux dans leur milieu : découvrons le monde du vivant à l'école maternelle* (La Classe maternelle, avec le label de « La Main à la pâte »). Revigny-sur-Ornain : Martin Media.

Amener le questionnement à partir des caractéristiques des matières

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoirs	Attendus
	La matière	
SC10	• Le nom de matières, de matériaux.	• Désigner des matières/des matériaux rencontrés dans le vécu scolaire : sable, terre, pierre, bois, eau.
	Contenus I Savoir-Faire	**Attendus**
	La matière	
SC25	• Utiliser certains sens pour dégager des caractéristiques de matières.	• Réaliser des manipulations pour dégager une caractéristique ou qualité des matières présentes (doux, rugueux, froid, mou, dur…) en verbalisant simultanément ses perceptions.
SC26	• Utiliser certains sens pour dégager des caractéristiques de matières.	• Énoncer une caractéristique de différentes matières touchées.
	Le monde animal : l'être humain	
SC14	• Utiliser des sens pour décrire un élément de son environnement.	• Utiliser plusieurs sens pour prélever des caractéristiques liées à la texture, l'aspect, le gout, l'odeur, le son d'un élément de son environnement.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Découvrir le monde extérieur et le monde du travail (devenir des consommateurs responsables, faire des choix éclairés).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies. || **p. 21**
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || **p. 22**

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Activités récurrentes M1-M3 *Catégorisation : le langage de scolarisation au cœur du processus de catégorisation.*

Activités récurrentes M1-M3 *Se construire des images mentales (notamment à partir d'expériences sensorielles).*

EP3 Adopter une attitude corporelle annonçant une prise de parole pour exprimer ses ressentis.

EP13 S'exprimer en utilisant le pronom personnel « je ».

En formation manuelle et technique

Séquence d'activités M1-M2 *Explorer les jeux de la classe : adapter ses gestes au matériel disponible (des jeux en matières différentes).*

Séquence d'activités M3 *Explorer les ustensiles pour cuisiner: adapter ses gestes au matériel disponible.*

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

Se questionner, mettre des mots sur ses ressentis.

EPC9 Dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas parmi des activités proposées (en lien avec les matières).

Continuité à établir en M3

SC53 Désigner et nommer des matières ou matériaux rencontrés dans le vécu scolaire (sable, terre, fer, pierre, bois, eau, plastique…).

SC54 Utiliser les termes adéquats pour exprimer une perception sensorielle liée aux matières ou matériaux rencontrés dans le vécu scolaire (doux, rugueux, lisse, dur…).

SC86 Observer et toucher des matières/matériaux rencontrer dans le vécu scolaire pour les nommer ; exprimer une qualité prélevée à l'aide des sens.

SC87 Comparer deux matières/matériaux à partir des perceptions sensorielles exprimées.

MISE EN CONTEXTE

Il importe de placer les élèves dans des situations d'actions sur des matières afin qu'ils puissent les découvrir, les trier, les classer, les désigner et de ce fait, appréhender les objets et leurs qualités. En créant des objets, ils peuvent naturellement se familiariser aux diverses matières nécessaires à leur réalisation (Cf. la discipline de la formation manuelle et technique). En manipulant les matières, les élèves sont amenés à mettre des mots sur leurs sensations, à découvrir qu'il existe de nombreuses matières différentes et que certaines d'entre-elles peuvent se mélanger et/ou se transformer.

ACTIVITÉ N° 1
DÉCOUVRIR LES MATIÈRES PAR LES SENS

Point d'attention || Les élèves vont utiliser des perceptions sensorielles pour apprendre à mieux regarder et toucher les matières mises à leur disposition.

Aborder le sens du toucher ne peut s'envisager sans évoquer le rôle des mains. Le lien entre la main et le toucher n'est pas si spontané pour un jeune enfant. Il importe donc de le rendre explicite.

- **Poser aux élèves la question suivante : « À quoi servent nos mains ? »**. Encourager chacun à formuler des propositions. Mettre en exergue le fait que les mains servent aussi à toucher et que grâce à elles, on peut reconnaitre certaines choses, sans les voir.
- **Proposer un jeu de toucher, les yeux bandés ou fermés pour expérimenter le « pouvoir » des mains**. Inviter les élèves à mettre des mots sur leurs sensations et les aider si nécessaire : « c'est piquant, c'est doux, c'est lisse… Qu'est-ce que cela peut-il bien être ? ».
- **Mettre en évidence que l'on peut toucher des matières avec d'autres parties du corps et laisser les élèves émettre des hypothèses à ce niveau**. Recueillir à nouveau les idées émises avant de leur laisser un temps pour expérimenter et comparer les sensations ressenties.

  « Tu dis que la plume, c'est doux lorsque tu caresses ton bras. Peux-tu trouver un autre objet qui soit doux comme la plume ? Et maintenant, peux-tu me montrer un objet qui n'est pas doux. Tu ressens quoi, cette fois ? Tu dis que ça gratte… C'est piquant, comme la bogue du marron ? Rugueux, comme cette pierre ? »
- **Afin de garder une trace de l'activité, proposer aux élèves de coller les objets / matières sur des cartons**. Ceux-ci peuvent être regroupés en fonction de caractéristiques communes et servir de supports tactiles.





- En fin d'activité, **inviter les élèves à synthétiser ce qu'ils ont appris**, en mettant en exergue les matières différentes, associées à des sensations diverses lors du toucher.

ACTIVITÉ N° 2
METTRE DES MOTS SUR LES SENSATIONS GRACE AU TOUCHER

- **Rappeler l'activité n° 1 et l'enjeu d'apprentissage** : « Rappelez-vous du jour où nous avions réalisé nos cartons tactiles. Qu'avions-nous appris ce jour-là, en touchant les différentes matières ? Quels matières ou objets étaient doux ? ».
- **Expliquer le cadre de cette activité** : « L'autre jour, nous avions touché des objets avec nos mains. Nous avions aussi remarqué qu'on pouvait toucher avec d'autres parties du corps et nous avons expérimenté avec les bras et les jambes, notamment. Aujourd'hui, nous allons toucher des matières avec les pieds et nous allons expliquer ce que nous sentons et ressentons ».

Point d'attention || Toucher avec les pieds est une expérience sensorielle vraiment très intéressante. Certains élèves peuvent toutefois être réticents. Il importe donc de pouvoir accueillir les craintes et les ressentis (« je n'aime pas… »), qu'ils soient formulés oralement ou non. En ayant une attitude bienveillante et en créant un climat engageant, le plaisir partagé par d'autres peut sans doute convaincre les plus hésitants.





Les bacs à matières peuvent être préparés par l'enseignant(e) mais il est plus pertinent de les réaliser avec les élèves : une façon de nommer ces matières et leurs qualités (sable, terre, cailloux, bois et eau). Les élèves peuvent aussi prendre conscience que le ressenti de leurs pairs par rapport à une matière n'est pas forcément identique au leur (certains apprécient le vaseux de la boue et d'autres pas du tout).

On peut aussi proposer un mélange de matières : eau et terre, par exemple et faire prendre conscience que le ressenti est différent lorsqu'on mélange ces deux matières. Expérimenter encore en dosant différemment le rapport eau et terre.
Amener le questionnement face à ce mélange de matières en proposant aux élèves de s'exprimer verbalement :
« Que va-t-il se passer si on ajoute de plus en plus d'eau dans le bac de terre ? ».

- **Avant de marcher dans chaque bac à matière proposé et de nommer ce qu'ils ressentent, convier les élèves à anticiper ce qu'ils vont ressentir en rentrant en contact avec ces matières.**
  « Regardez bien ces différents bacs à matière. À votre avis, qu'allez-vous ressentir en touchant chaque matière avec vos pieds ? » ; « Quelles matières sont douces, d'après vous ? Et qu'est-ce qui est rugueux ? »
  Les aider à utiliser le vocabulaire adéquat et à nommer les matières qu'ils apprécient le plus ou le moins.

- **Au fur et à mesure qu'ils découvrent les matières présentées, leur demander aussi de les nommer**. Susciter les échanges entre élèves pour comparer les sensations vécues.

Point d'attention ||

- **Mettre en évidence qu'une même matière peut avoir plusieurs caractéristiques** : être dure et froide à la fois, par exemple.
- Penser à **relativiser les sensations**. Par exemple, les qualificatifs « chaud », « froid » ou « dur » sont fortement associés à des perceptions personnelles (ce qui est froid pour moi ne le sera pas forcément pour quelqu'un d'autre). Il est intéressant d'amener des nuances à partir d'une matière donnée (l'eau froide et l'eau plus chaude, par exemple) ou en comparant deux matières, par exemple (la pierre est plus rugueuse que le sable).

DÈS LA M2

- Faire revivre l'expérience sensorielle en bandant les yeux pour aider à la mise en mémoire des sensations liées aux matières. En ajouter éventuellement une ou deux, non découvertes précédemment.



- Inviter les élèves à formuler oralement leur **questionnement / étonnement**.
- En fin d'activité, **inviter les élèves à synthétiser ce qu'ils ont appris, en explicitant les caractéristiques des matières découvertes**.
  Mettre ainsi en évidence que le sable, en fonction de sa qualité, peut être doux ou rugueux, tout comme une pierre, par exemple.
- Garder une trace des matières sous la forme de photos.

sable	terre	bois	pierre	eau
				

Point d'attention || **En atelier**. Prévoir des temps de manipulation de matières dont les plus jeunes élèves ont besoin pour, peu à peu, pouvoir caractériser seuls les matières.







ACTIVITÉ N° 3
ÉLARGIR LES EXPÉRIENCES LORS D'UNE RECETTE CULINAIRE

Point d'attention || Lors de cette activité, d'autres matières (ingrédients de cuisine) sont découvertes. Par leurs sens (vue, gout, toucher, odorat) associés au langage, les élèves vont donc se questionner à propos d'autres textures. Ils vont être amenés à découvrir que des ingrédients peuvent se mélanger ou se transformer sous diverses actions (cuisson…).

- **Proposer aux élèves de réaliser une recette culinaire** : une mousse au chocolat. Mettre en évidence l'étape de « battre les blancs d'œufs en neige », en expliquant, en situation, l'apprentissage : l'œuf, dont le blanc est liquide, se transforme lorsqu'il est battu. Le blanc devient plus solide ! Les matières se transforment sous certaines actions (Cf. aussi, la formation manuelle et technique : le blanc d'œuf se transforme sous l'action du fouet électrique et du mélangeur).
  On peut aussi faire remarquer la transformation du chocolat (du solide au liquide).





- **Terminer l'activité en revenant sur l'apprentissage** : la transformation de la matière. Mettre en exergue le vocabulaire : « Le chocolat était dur et en le chauffant, il est devenu tout mou. Le blanc d'œuf était tout liquide et puis, il est devenu plus solide en le mélangeant à toute vitesse… ».

Le questionnement des élèves peut être orienté sur les liens de cause à effet (causalité) : le chocolat a été chauffé dans une casserole (cause) → il a fondu (conséquence) ; le blanc d'œuf a été mélangé (cause) → il est plus solide (conséquence).

Point d'attention || Les recettes culinaires sont une source de motivation incontournable. En collaborant avec ses pairs à la réalisation d'une œuvre collective, l'élève apprend la vie en société, dans une ambiance constructive et bienveillante.

Après avoir permis aux élèves de découvrir la transformation du blanc d'œuf en neige, **proposer d'autres transformations**, en préparant des recettes culinaires : l'œuf à la coque, l'œuf au plat, l'œuf dur, l'omelette, par exemple.

- **Susciter le questionnement à la suite de ces transformations et en garder des traces en photos.**





Point d'attention || Il est utile de savoir que le chocolat, quand il est chauffé, change « d'état » (fusion - réaction physique réversible) tandis que le blanc d'œuf, en étant battu change de « matière » (blanc d'œuf en neige) puisqu'on incorpore de l'air dans les blancs. Monter les blancs en neige est une réaction chimique (non réversible). Ces explications ne sont pas données aux élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Une équipe de « La Main à la pâte » (2009). *Huit projets scientifiques pour l'école maternelle. La Classe maternelle, avec le label de « La Main à la pâte »)*. Revigny-sur-Ornain : Martin Media.
- TAVERNIER R., COQBLIN M.J., LAMARQUE J., MARGOTIN-PASSAT M., PIERRARD M.A., (2005). *Pour découvrir le monde à l'école maternelle. Guide de l'enseignant*. Collection R. Tavernier. Paris : Bordas.

S'initier à la démarche de recherche en expérimentant différents états de l'eau

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendus
	L'air, l'eau, le sol	
SC55	• L'eau, les formes et les états.	• Énoncer, de manière adéquate, en situation, des termes parmi les suivants en lien avec : - les formes de l'eau : à minima, pluie, neige, glace ; - les états de l'eau : liquide, solide.

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	L'air, l'eau, le sol	
SC88	• Reconnaitre et nommer, selon la situation, la forme/l'état de l'eau observé(e).	• Exprimer à l'aide des termes adéquats, les constats réalisés dans le vécu scolaire : - les différentes formes de l'eau : la pluie, la neige et la glace ; - les différents états de l'eau : solide ou liquide.
SC89	• Reconnaitre et nommer, selon la situation, la forme/l'état de l'eau observé(e).	• Nommer, suite à des manipulations, l'état de l'eau liquide/solide.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer une pensée critique et complexe. (lutter contre les généralisations ; créer des contenus).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. || **p. 20**
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || **p. 22**

LIENS

AU SEIN DE LA DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3 *Vivre une démarche de recherche : le monde végétal.*
Activités récurrentes M1-M3 *Garder des traces au fil des activités.*
Lors des sorties et des découvertes de différents milieux, les élèves observent l'eau dans la nature (l'eau d'une rivière, d'un lac ; la pluie qui tombe ; l'eau de pluie qui stagne en flaques…).

L'environnement : l'eau, source de vie
SC98 Repérer et exprimer verbalement et/ou non verbalement un geste/une trace de respect de l'environnement ; un geste/une trace de non-respect de l'environnement.

Le bulletin météorologique

SC92 Énoncer les constats de l'observation de la météo réalisée en classe : présence de soleil, de nuages, de pluie ; présence de vent (faible ou fort).

SC93 Exprimer, avec ses mots, son ressenti par rapport à la température extérieure.

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En formation manuelle et technique

TQ21 Identifier et utiliser de manière adéquate, selon la situation, le matériel et les outils nécessaires à l'activité à réaliser.

AVEC M1-M2

SC27 Exprimer, avec ses mots, son étonnement et/ou questionnement concernant les états de l'eau liquide/solide observés.

SC28 Réaliser des manipulations pour observer les états de l'eau liquide/solide et verbaliser ses observations :
- l'eau s'écoule, je peux la transvaser, il faut un récipient ;
- la glace est comme un bloc, rien ne s'écoule, je peux la prendre en main.

MISE EN CONTEXTE

L'eau est un élément essentiel de notre vie et de notre environnement. Elle attire tous les enfants qui découvrent, dès le plus jeune âge, ses propriétés, les transformations qu'elle subit (changements d'état) et les modifications qu'elle fait subir à d'autres substances (mélanges, dissolutions…). **À l'école, l'eau devient objet de questionnements, d'investigations et d'expérimentations diverses pour aboutir à des connaissances et à des savoir-faire élaborés au fil du temps**.

En maternelle, l'approche sera surtout à dominante sensorielle et axée sur les manipulations et expériences liées à la vie de la classe.

L'idéal est de faire vivre cette séquence pendant une période où on prévoit de la neige pendant plusieurs jours. Dans le cas contraire, prendre comme point de départ, la fabrication de glaçons et **amener les élèves à se questionner** : « Qu'est-ce qu'un glaçon ? ».

Point d'attention || Rappel du savoir-faire de la démarche de recherche en M1-M2 (p. 600) et en M3 (p. 604).

- Amener le questionnement.
- S'initier à la recherche.
- Garder des traces.

Quelques concepts en jeu	Niveau de formulation attendu des concepts
États de l'eau	Eau liquide (pluie) et eau solide (neige, glace)
Changements d'états - Solidification : passage de l'eau liquide à l'eau solide - Fusion : passage de l'eau solide à l'eau liquide	Quand il fait très froid, l'eau liquide se transforme en eau solide. Quand il fait moins froid, l'eau solide se transforme en eau liquide.

À noter que les mots "solidification" et "fusion" ne sont pas à amener aux élèves ; ce sont les transformations d'état qui sont observées et verbalisées.

- **Proposer aux élèves diverses manipulations** telles que verser, transvaser, chauffer de l'eau pour préparer une boisson, recueillir l'eau de pluie, arroser les plantes…
- Les sensibiliser au fait que l'eau est un trésor à préserver (Cf. Éducation à l'environnement).
- **Prendre note des questions qui se posent pour en garder une trace.**

Point d'attention || Offrir aux élèves de l'école maternelle la possibilité d'expérimenter, de tâtonner ou de constater est une ouverture sur le monde qui les entoure autant qu'une approche purement scientifique. En effet, les conclusions qu'ils tireront de leurs expériences ne seront pas nécessairement rigoureuses et exactes (on parle plutôt de conclusions provisoires liées au vécu) mais ils se seront interrogés par rapport à une notion, un problème. L'envie de connaitre, de chercher et de s'informer aura germé.

Exemples



Des jeux d'eau en classe





Des slogans réalisés, faisant suite à une sensibilisation à l'environnement

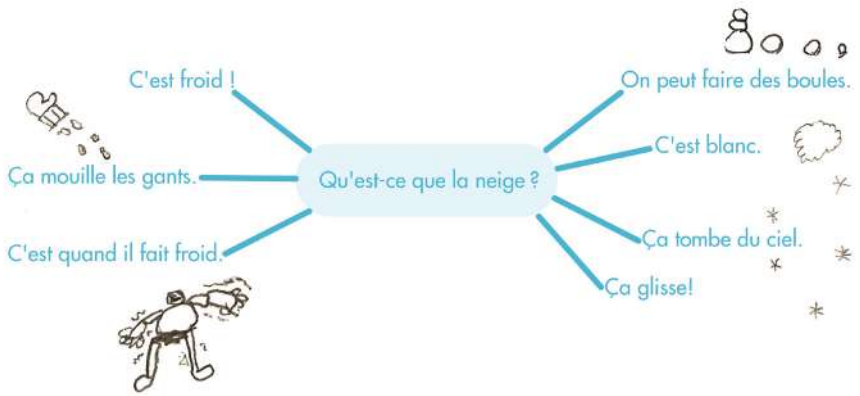
ACTIVITÉ N° 1
QU'EST-CE QUE LA NEIGE ?

- Saisir un moment motivant pour les élèves, comme la première chute de neige et toutes les activités qui en découlent : sorties, découvertes, jeux de glisse, réalisation d'un bonhomme de neige…



1re étape : jour 1

- S'il a neigé, **amener les élèves à se questionner** : « Qu'est-ce que la neige ? ». Prendre en compte leurs premières représentations, en réalisant une trace collective (dictée à l'adulte) ou en leur proposant de dessiner.
- Sortir et laisser un temps libre pour que les élèves explorent la neige.
- Recueillir leurs impressions et en garder une trace : « C'est froid » ; « Ça mouille mes gants » ; « On peut faire des boules » « C'est blanc » ; « Ça tombe du ciel » ; « C'est quand il fait froid » ; « Ça glisse »…



- Prévoir des récipients (identiques et avec un couvercle) à remplir de neige et ensuite, expliciter aux élèves l'enjeu d'apprentissage : réaliser des expériences pour observer ce qui se passe lorsque la neige est placée dans des endroits différents.
- Interroger les élèves sur les emplacements possibles des récipients, statuer sur un choix commun et placer les récipients fermés aux endroits choisis.

2e étape : jour 2

- **Le lendemain, observer ce qui s'est passé** : « Que remarque-t-on ? » La neige a fondu à certains endroits. « Où a-t-elle fondu ? ». En classe, dans le couloir, sur le radiateur…
- Vérifier les propositions des élèves par de nouvelles observations, en tenant compte du facteur chaleur.

Point d'attention || Il est possible que la neige contenue dans le récipient placé à l'extérieur ait fondu si la température a augmenté depuis la veille. Il faudra en tenir compte.

- Faire émettre des hypothèses sur les raisons de la fonte de la neige.

Exemples

- La glace à l'eau fond vite quand il fait chaud.
- Il fait plus chaud à l'intérieur grâce au radiateur.
- …

- **Vérifier les suppositions** par différentes expérimentations et en garder une trace :
  - garder la neige dans les mains ;
  - placer un récipient rempli de neige sur le radiateur ;
  - faire chauffer une casserole remplie de neige ;
  - …



- **Faire verbaliser les expériences vécues et constater** qu'à la chaleur, la neige fond et devient liquide.
- **Répondre à la question de recherche** par un constat intermédiaire : « Qu'est-ce que la neige ? ». C'est de l'eau qui n'est pas liquide. **Au fil de la journée, observer ce qui se passe** : « Où la neige fond-elle le plus vite ? »
- Faire remarquer que plus la neige se trouve près d'une source de chaleur et plus vite elle fond.

Trace || Réaliser des panneaux collectifs ou des traces personnelles pour le cahier de vie.



ACTIVITÉ N° 2
FABRIQUONS DES GLAÇONS

- Faire évoquer l'activité précédente à travers les traces construites.
- Questionner les élèves : « Connaissez-vous d'autres choses que la neige qui fondent à la chaleur ? ». Le beurre, le chocolat, un glaçon, la crème glacée…

Point d'attention || Si les élèves citent le sucre (par exemple, dans une tasse de café), faire constater qu'il ne fond pas dans les mains ou sur un radiateur. Le sucre ne fond pas non plus dans le café mais il se dissout (phénomène chimique) tandis que l'eau fond (phénomène physique).

- Procéder à la vérification et constater que seul le glaçon devient de l'eau liquide.

1re étape : jour 1

- Sur base du constat, élaborer une nouvelle question de recherche : « Comment l'eau liquide devient-elle de la glace ? ».
- Faire émettre des hypothèses sur les raisons de la solidification de l'eau et en garder une trace.

Exemples

· « Il faut la mettre où il fait froid. »
· « L'eau des flaques devient de la glace en hiver. »
· « En la mettant dans le frigo, car mon frigo fait des glaçons. »
· …

- Vérifier les suppositions par différentes expérimentations avec la même quantité d'eau :
  - disposer l'eau dans le frigo ;
  - disposer dans le congélateur ;
  - disposer à l'extérieur en hiver ;
  - …

2e étape : jours 2 & 3

- **Observer les résultats, faire verbaliser les expériences vécues et constater** qu'au congélateur ou dehors quand il gèle, l'eau liquide devient de la glace.
- **Faire ressentir la différence de température** entre le frigo et le congélateur.
- **Constater** qu'il fait plus froid dans le congélateur que dans le frigo et que les glaçons se sont formés dans le congélateur.
- **Répondre à la question de recherche** par un constat intermédiaire : « Comment l'eau liquide devient-elle de la glace ? ». C'est en la plaçant dans un endroit très froid.

ACTIVITÉ N° 3
QU'AVONS-NOUS APPRIS ?

- Faire évoquer les activités précédentes sur base des traces élaborées et des photos prises lors des différentes manipulations.
- Revenir sur les deux questions de recherche et en tirer les conclusions.
- Comparer les constats aux premières représentations des élèves et rendre explicite leur évolution éventuelle.
- **Observer les résultats, faire verbaliser les expériences vécues et constater** qu'au congélateur ou dehors quand il gèle, l'eau liquide devient de la glace.
- **Faire ressentir la différence de température** entre le frigo et le congélateur.
- **Constater** qu'il fait plus froid dans le congélateur que dans le frigo et que les glaçons se sont formés dans le congélateur.

- **Répondre à la question de recherche** par un constat intermédiaire : « Comment l'eau liquide devient-elle de la glace ? ». C'est en la plaçant dans un endroit très froid.

Ce que nous avons appris

L'eau peut être liquide ou solide.

Quand il fait très froid, l'eau liquide se transforme en eau solide : neige, glace, glaçon.







Quand il fait moins froid, l'eau solide se transforme en eau liquide.





Quand l'eau solide se réchauffe, on retrouve de l'eau liquide.

RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- TAVERNIER, R., COQBLIN, M. J., LAMARQUE, J., MARGOTIN PASSAT, M. & PIERRARD, M.A. (2005). *Pour découvrir le monde à l'école maternelle*. Guide de l'enseignant. Collection R. Tavernier. Bordas.

Garder des traces au fil des activités

LE DISPOSITIF CONTRIBUE À...

SAVOIR-FAIRE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

M1-M2 Rassembler et organiser des informations sous la forme qui favorise la compréhension :
- un dessin, un modelage… ;
- … un matériel de classement, de tri ;

M3 Rassembler et organiser des informations sous la forme qui favorise la compréhension :
- un document (panneau, cahier…) présentant des illustrations légendées ;
- un matériel de classement ou d'un tri ;
- …

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre.

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Expliciter les démarches et les apprentissages. || **p. 19**
Garder une trace des apprentissages. || **p. 20**

LIENS

AU SEIN DE LA MÊME DISCIPLINE

Activités récurrentes M1-M3	*Vivre une démarche de recherche : le monde végétal.*
Activités en continuité M1-M3	*Amener le questionnement et la recherche d'informations à propos des ressemblances et différences des êtres vivants.*
Séquence d'activités M1-M2	*Amener le questionnement à partir des caractéristiques des matières.*
Séquence d'activités M3	*S'initier à la démarche de recherche en expérimentant différents états de l'eau.*

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français
Activités récurrentes M1-M3 *Écrire pour s'exprimer, pour communiquer.*

De la structure et de l'organisation matérielle des supports dépend la façon dont les élèves vont organiser leur pensée. Les savoirs, savoir-faire et compétences en français sont donc largement sollicités dans ce cadre.

En M1-M2

EP1 S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines :
- pour élaborer le sens d'un message ;
- pour formuler un message.

LE9 Formuler oralement un message, à l'adulte, pour qu'il l'écrive.

LE15 Formuler une idée ou réaliser une illustration pour produire collectivement des traces utiles d'une activité de classe et les présenter de manière structurée.

En M3

EP21 S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines :
- pour élaborer le sens d'un message ;
- pour formuler un message.

EP25 Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines.

LE29 Formuler sa pensée, son idée en :
- l'exprimant à l'aide de l'écriture spontanée (écriture inventée) ;
- dictant une phrase significative à l'adulte…

LE45 En fonction du but poursuivi, choisir dans la bibliothèque un livre permettant, par exemple, de :
- répondre à une question scientifique ;
- se documenter sur un animal, une thématique particulière ;
- réaliser un bricolage, une recette de cuisine.

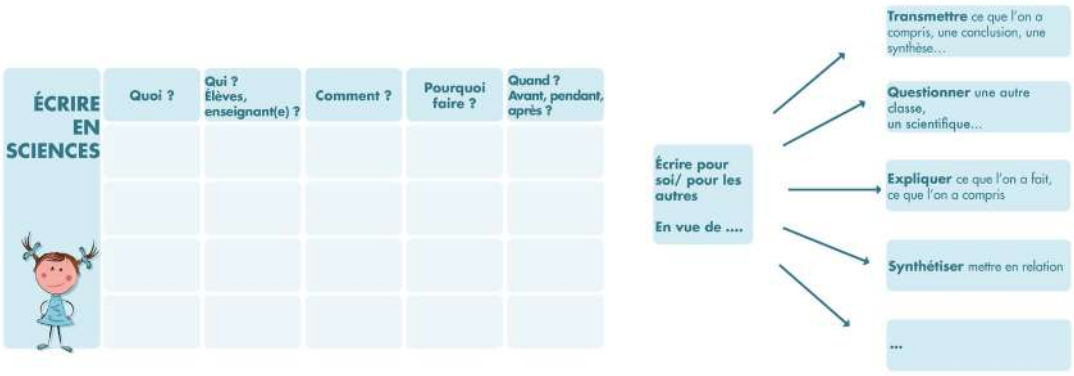
MISE EN CONTEXTE

Dans le référentiel des compétences initiales, « Garder des traces » fait partie de la démarche de recherche en formation scientifique. Les traces peuvent adopter différentes formes : un dessin, un modelage, un matériel de tri, de classement, un document (panneau, cahier…) présentant des illustrations légendées.

Dans ce dispositif pédagogique, trois types de supports sont proposés.
- **Les panneaux collectifs sur grands supports** pour faciliter la focalisation de l'attention et permettre la réorganisation des connaissances lors de l'émergence de nouvelles recherches.
- **Les albums collectifs** pour intégrer des traces variées comme des photos du vécu, des dessins légendés… Ces albums ont surtout une fonction de mémoire « chronologique » des expériences vécues en classe.
- **Le cahier/carnet personnel** pour garder des traces significatives personnelles des découvertes scientifiques.

Ces supports répondent à différents rôles :
- **un rôle de mémoire** de ce qui a été fait et appris ;
- **un rôle de référencement et de structuration de la pensée** ;
- **un rôle de communication** impliquant la précision de la pensée, le partage d'idées et d'observations.

Gestes professionnels || Organiser les traces des apprentissages ne s'improvise pas. La planification de l'enseignement peut porter sur plusieurs aspects.



Le tableau présenté peut se compléter au fil des séquences en vue de garder une trace de préparation et varier les modalités d'apprentissage.

- Le « quoi » : les contenus sur lesquels portent les traces (la démarche, un savoir ou un savoir-faire précis…).
- Le « qui » réalise la trace : l'enseignant(e) avec les élèves (dictée à l'adulte, par exemple), chaque élève, en groupe…
- Le « comment » : quel type de traces choisir (un dessin, un écrit, des photos…).
- Le « pourquoi faire » à expliciter aux élèves pour donner du sens à la trace réalisée : transmettre, expliquer, questionner, synthétiser…
- Le « quand » réaliser la trace : avant l'expérimentation pour recueillir les hypothèses, pendant pour garder en mémoire les expérimentations, après pour synthétiser ce que l'on a appris, par exemple.

1. AVANT LA PHASE DE RECHERCHE

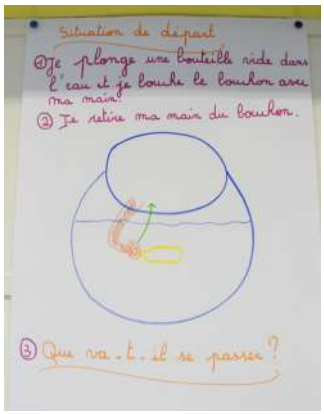
Point d'attention || Le moment d'expression par l'écriture, le dessin, la verbalisation avant la phase de recherche permet d'anticiper l'action. Les traces ont comme objet la clarification de la tâche proposée (« ce que l'on va faire » ; « pourquoi on va le faire » ; « comment on va le faire »).

- Clarifier l'objectif d'apprentissage et amener les élèves à réfléchir avant d'agir : **la trace comme moteur de réflexion**.

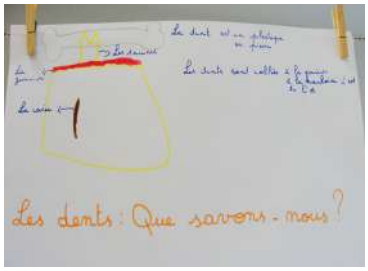
- **Faire émerger les conceptions initiales des élèves** concernant le sujet abordé afin de les faire évoluer en cours d'activité.
- **Garder une trace des hypothèses émises** afin de les tester ou de rechercher des informations.

Exemples de traces

Relevé des hypothèses des élèves : « Ce que l'on pense qu'il va se passer. ».

Comment faire du pain ?	Comment faire bouger des objets sans les toucher ?	Comment prendre conscience de la présence de l'air ?
		

Recueil des conceptions initiales des élèves : « Ce que nous savons déjà.».

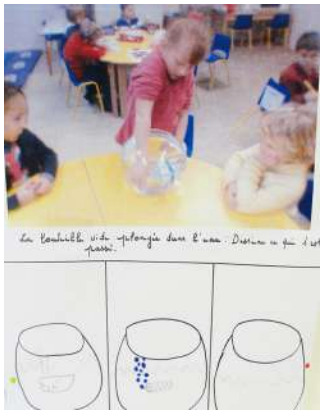
Que savons-nous déjà à propos des dents ?


2. PENDANT LA PHASE DE RECHERCHE

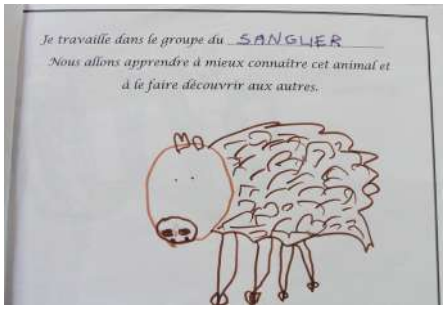
Point d'attention || Les moments d'expression pendant la phase de recherche permettent de garder en mémoire les observations et/ou les expériences vécues. Le dessin d'observation contraint à une observation fine, permet d'objectiver ses observations et expérimentations et offre une opportunité d'assurer la mise en mémoire pour la phase de confrontation.

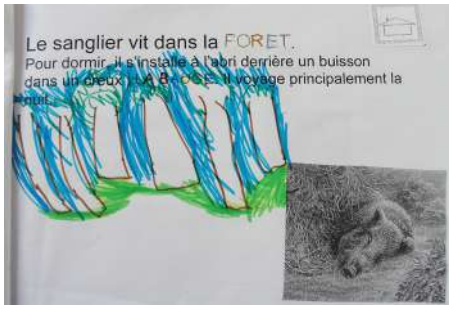
- Clarifier l'objectif d'apprentissage et amener les élèves à s'interroger pendant la recherche : **la trace comme outil de confrontation de sa pensée à celle des autres**.
- Faire prendre conscience aux élèves qu'il y a plusieurs façons de vérifier les hypothèses émises : effectuer des recherches, expérimenter ou faire appel à une personne ressource.
- Susciter la réalisation d'une trace pour permettre un travail ultérieur sur les données observées ou recueillies.

Trois façons de garder des traces à la suite d'expériences sur l'air

Par le biais de photos.	En dessinant pendant l'expérience	En notant les consignes pour réaliser l'expérience
		
Les questions que se posent les élèves guident les recherches : le panneau se complète au fur et à mesure des prises d'informations (recherche documentaire et interview d'un chocolatier).	En situation, les élèves classent les objets qui fonctionnent avec une prise électrique et ceux qui fonctionnent avec des piles. Ce relevé servira lors de la mise en commun collective.	
		
À la suite d'une sortie à la ferme, garder une trace des recherches documentaires.		
		

- **Réaliser un carnet du petit chercheur pour garder les traces des recherches en cours**. Le document est mis en forme par l'enseignant(e), en partant du questionnement et des recherches documentaires (M3).





3. APRÈS LA PHASE DE RECHERCHE

Point d'attention || Le moment d'expression après la phase de recherche permet de rendre compte de ce qui a été observé et/ou expérimenté. Il est aussi possible de confronter ses résultats avec ceux des pairs ou de rédiger une conclusion collective résumant les constats établis.

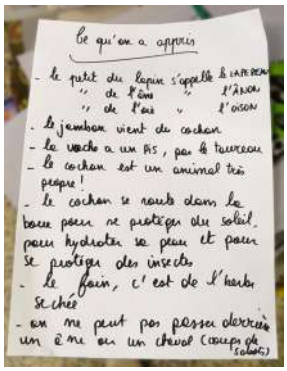
- Clarifier l'objectif d'apprentissage et amener les élèves à structurer les découvertes : **la trace comme synthèse.**
- Réguler ce moment en utilisant un support visible par tous les élèves (affiche, tableau…).
- Amener la discussion sur les constats établis : « Qu'avons-nous appris lors de ces expériences/observations ? ».
- Proposer aux élèves de nombreux supports de traces de formes et d'organisations différentes pour multiplier les manières de structurer sa pensée.

Exemples











RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ASBL Hypothèse : http://www.hypothese.be
- Fondation « La Main à la Pâte » : https://www.fondation-lamap.org/
- LARCHER, C., LOUIS, R. & VERGNE, F. (2008). *Réflexions sur l'usage du cahier d'expériences*. Celda.

FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Clé de lecture 383
Repères méthodologiques disciplinaires 385
Séquences d'apprentissage 391
- Explorer les jeux de la classe : adapter ses gestes au matériel disponible 391
- Explorer les ustensiles pour cuisiner : adapter ses gestes au matériel disponible 401
- Réaliser un objet d'après un mode d'emploi : construire un moulin à vent 409

ENJEUX	FINALITÉ	DES CONTENUS (SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES)	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN M1-M2 ET EN M3	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Permettre à l'enfant de sortir progressivement d'une pensée magique via la confrontation et la compréhension du réel qui l'entoure.	Amener l'élève à acquérir des compétences manuelles, techniques et technologiques qui lui permettront de développer progressivement des habiletés à manipuler, utiliser et fabriquer divers objets au moyen d'outils et de techniques utilisées efficacement et dans le respect de la sécurité.	**Des savoirs** en M1-M2 en M3	**En M1-M2** (p. 612) **En M3** (p. 613)	**Des savoirs, savoir-faire et compétences à articuler et à travailler de manière à :** • assurer un apprentissage spiralaire ; • développer la curiosité de l'enfant ; • favoriser la manipulation, l'expérimentation ; • ancrer l'expérimentation et la structuration dans des activités motivantes de réalisation concrètes et manuelles qui permettent d'aborder des savoirs techniques et technologiques ; • favoriser le questionnement par une confrontation progressive au réel (comment/pourquoi ça fonctionne ou pas ?) ; • sensibiliser occasionnellement, avec la prudence requise par l'âge des enfants, aux potentialités offertes par les outils numériques ; • installer le vocabulaire spécifique pertinent qui participe à l'expression correcte d'une observation, d'une démarche, d'une expérience, d'un constat ; • développer la faculté de réinvestir des connaissances dans d'autres situations ; • faire évoluer chaque élève depuis ses représentations personnelles en développant les capacités de remise en question.
Amener progressivement l'enfant à comprendre le fonctionnement d'outils et de techniques afin qu'il puisse les utiliser efficacement et en respectant des notions de sécurité.		**Des savoirs-faire** en M1-M2 en M3	**En M1-M2** (p. 612) **En M3** (p. 613)	
Favoriser le développement progressif d'une pensée critique en vue de poser progressivement des choix citoyens.		**Des compétences** en M1-M2 en M3	**En M1-M2** (p. 612) **En M3** (p. 613)	
PP. 586-611	**P. 611**	**PP. 612-613**	**PP. 612-613**	**PP. 586-611**

FINALITÉS ET ENJEUX DE LA FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

Actuellement, la technologie est de plus en plus sollicitée pour répondre à des demandes économiques (innovations, télécommunications, création de produits…), sociales (actions sur l'emploi) et culturelles (notamment par l'inscription de la formation manuelle et technique dans les référentiels scolaires).

« Nos objectifs d'enseignant sont de rendre curieux les jeunes élèves à l'égard de l'environnement technique qui les entoure, de s'interroger sur la conception, la fabrication, l'origine, l'utilisation, l'entretien, le devenir de certains objets et de leur donner le gout de la production, de la création d'objets tout en développant des méthodes de réflexion et d'investigation »[1].

Il s'agit de doter les élèves d'outils intellectuels et techniques leur permettant d'observer, de trier, de classer, de comparer et d'apprendre. En ce sens, la formation manuelle et technique participe à la construction d'une pensée critique à l'égard de objets, des techniques et des technologies qui peuplent le quotidien de chacun(e).

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES

Le Référentiel des compétences initiales instaure la mise en œuvre des premiers savoirs et savoir-faire techniques.

Le questionnement des élèves, lié à la formation manuelle et technique doit s'ancrer dans les situations du quotidien qui les mettent en présence d'objets et d'outils variés.

Parmi les objectifs généraux de la formation manuelle et technique, on trouve :

- le développement des habiletés à manipuler et à poser les gestes moteurs adéquats ;
- l'utilisation et la fabrication d'objets variés par le biais d'outils et de techniques adaptées ;
- la compréhension du fonctionnement des objets et des outils de la classe pour une utilisation appropriée ;
- le respect des règles de sécurité.

Le Référentiel des compétences initiales invite aussi à la prudence concernant l'utilisation des outils numériques dans les classes de l'école maternelle. Si une sensibilisation occasionnelle peut s'avérer intéressante, un usage excessif ou non encadré peut comporter des risques.

1 TAVERNIER, R., LAMARQUE, J., MARGOTIN-PASSAT, M., PIERRARD, M.A. (2005). *Pour découvrir le monde à l'école maternelle. Guide pour l'enseignant.* Paris : Bordas.

FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE : CHOIX DIDACTIQUES

Les dispositifs pédagogiques développés dans le programme en formation manuelle et technique (FMT) proposent une démarche basée sur l'expérimentation : les élèves sont invités à agir pour découvrir. Les activités proposées encouragent la variation des points de vue sur les objets :

- le point de vue de l'utilisateur : comment s'utilise tel objet ? À quoi peut-il me servir ?
- le point de vue du consommateur éclairé : quelles consignes pour une utilisation respectueuse de cet objet ? Comment assurer au mieux sa pérennité ? Doit-on l'acheter ou est-il possible de le fabriquer ? Quelles sont les règles de sécurité le concernant ?
- le point de vue du scientifique : de quelle matière cet objet est-il constitué ? Comment fonctionne-t-il ?

Deux axes différents traversent le référentiel.

UTILISER	RÉALISER
… du matériel, des outils de la vie de la classe	… un objet en assemblant les éléments nécessaires à sa construction et à son assemblage

DES ILLUSTRATIONS CONCRÈTES DANS CE PROGRAMME

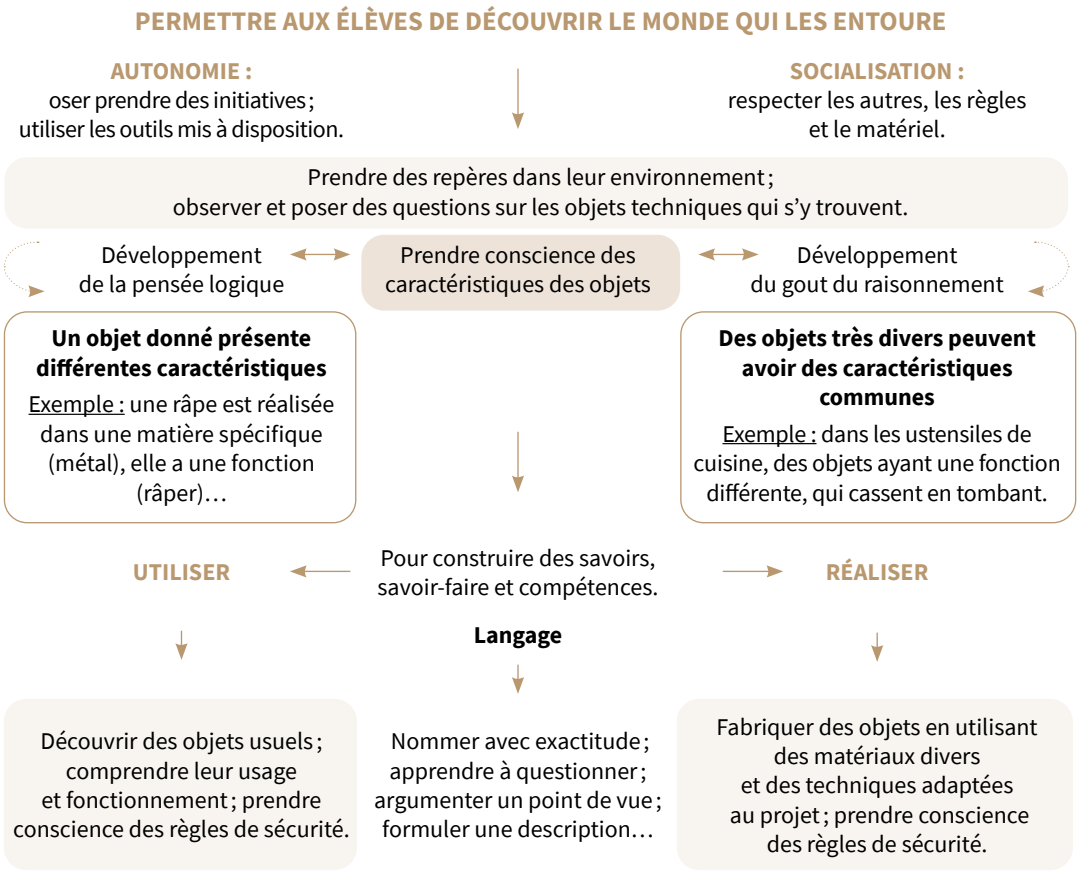
Explorer les jeux	Explorer les ustensiles de cuisine	Construire un moulin à vent
M1-M2	M3	M3

APPROCHE TECHNIQUE	APPROCHE TECHNOLOGIQUE
Acquérir des comportements techniques : mettre en œuvre un geste pour transformer un objet, établir des relations de cause à effet, prendre conscience des contraintes techniques, comparer le résultat obtenu avec divers objets…	**Agir pour mobiliser l'action dans un projet :** réinvestir ses savoirs et savoir-faire dans le cadre d'un projet ; pouvoir choisir les matières nécessaires pour réaliser tel ou tel objet ; organiser les étapes de fabrication…

Les démarches proposées par les séquences du programme concernant l'utilisation, la découverte et la construction d'objets, sont transférables à d'autres découvertes. Le matériel de bureau, les différents emballages, le matériel de bricolage, les outils de communication, les outils du jardinage, les appareils audio-visuels, les moyens de transport…

Ces découvertes, par le biais d'une démarche inductive (allant du particulier au général), permettent peu à peu aux élèves de construire des concepts, en s'appuyant sur les situations concrètes vécues.

Schéma présentant quelques priorités en FMT



REPÈRES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LA FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Par opposition aux objets naturels produits par la nature, les objets techniques sont créés pour satisfaire les besoins de l'homme : « ils servent à quelque chose », ils remplissent une fonction : couper, râper, communiquer, jouer, transporter, laver…

Cette fonction de l'objet (« il sert à… ») et son utilisation (« on s'en sert de cette façon… ») guident les choix effectués en classe. Il s'agit d'une approche « technique » des objets axée sur leur utilisation. Dans cette optique, les élèves doivent :

Exemples

- Au travers de l'exploration des jeux de la classe - en M1-M2 : EMBOITER (briques / blocs) ; ENFILER (perles) ; EMPILER (cubes en bois) ; VISSER/DEVISSER (boulons et écrous).
- Au travers de l'exploration des ustensiles de cuisine-M3 : RAPER (râpes) ; ÉPLUCHER (éplucheurs/couteaux-éplucheurs) ; COUPER (couteaux).

Il importe que les élèves soient amenés à construire eux-mêmes des objets. Il s'agit dès lors d'une approche « technologique » des objets axée sur un projet de fabrication.

- En M3, la réalisation d'un moulin à vent.

Fabriquer des objets en classe peut passer par différentes phases.

- Faire émerger une **idée** ou un **besoin** lié(e) au vécu de classe.
- Susciter une réflexion sur la conception de cet objet en observant divers prototypes (observer/démonter/faire fonctionner/se poser des questions : comment est-il construit ? Comment fonctionne-t-il ? ...).
- Mettre en œuvre la production (se répartir les rôles : qui fait quoi, en classe ? /Chercher le matériel : de quoi avons-nous besoin ?).
- Entamer la phase de fabrication de l'objet qui peut être individuelle (projet personnel), collective (projet de la classe) ou de groupe.
- Procéder à l'utilisation de l'objet fabriqué est essentiel : fonctionne-t-il ? Quels sont les problèmes éventuels rencontrés ? Que faire pour l'améliorer ?

Peu à peu, en utilisant et en fabriquant des objets variés, les élèves en viendront à s'intéresser à la conception et à la fabrication des objets utilisés (d'où viennent-ils ? de quoi sont-ils constitués ? s'inscrivent-ils dans une démarche éco-responsable ?) ; se questionner à propos de leur commercialisation (est-ce nécessaire d'acheter tel objet ? ne peut-on pas le fabriquer ? comment s'inscrire personnellement dans une démarche écoresponsable ?).

Dans ce cadre, les élèves sont sensibilisés au fait que chaque objet technique engage des matières premières, des savoir-faire spécifiques, de la main-d'œuvre et de l'énergie. Après utilisation, en fonction des objets, se posera le choix de les jeter, de les recycler ou de les conserver comme témoins du temps qui passe.

2. QUELLES BALISES POUR LA FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

En manipulant, l'élève découvre des propriétés liées aux objets et peut effectuer ses premiers classements.

Exemple : en M3, classer les ustensiles de cuisine en fonction de leur matière (bois, métal, plastique…) ou de leur fragilité (cassent en tombant ou ne cassent pas).

Les découvertes sensorielles suscitent la curiosité, le questionnement, le désir d'agir et de connaitre.

DÉFINIR CERTAINS FOCUS

FOCUS SUR L'ACTION AU SERVICE DE LA REPRÉSENTATION MENTALE

C'est parce qu'ils/elles seront amenés à vivre de nombreuses activités fonctionnelles exploratoires que les élèves pourront se construire des images mentales et développer leur langage.

Exemple : en Accueil/M1, l'action « enfiler » s'enrichira au gré des expériences vécues (enfiler des perles de formes et de tailles différentes, enfiler des pièces creuses sur un bâton de bois, enfiler une ficelle dans un orifice…).

Néanmoins, la manipulation ne suffit pas à la construction des concepts. Il importe de susciter le questionnement, de mettre des mots sur les actions vécues mais aussi de prévoir des temps de réflexion et de structuration des découvertes.

FOCUS SUR LA PENSÉE DIVERGENTE ET CRÉATIVE

La formation manuelle et technique offre des opportunités d'exercer sa créativité et de mettre en œuvre la pensée divergente, notamment lors de la fabrication d'objets. Toutefois, la créativité a besoin d'être alimentée par des illustrations, des modèles variés car la capacité à inventer ne s'exerce pas à vide. Elle s'appuie sur une réserve d'expériences vécues et mises en mémoire.

FOCUS SUR L'ÉCO-RESPONSABILITÉ AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Intégrer les enjeux du développement durable dans les activités de classe est capital. Les comportements éco-responsables sont à encourager en pratiquant le recyclage ou l'utilisation de produits ayant un impact limité sur la planète. Dans cette optique, les objets à privilégier sont d'abord ceux déjà disponibles en classe ou en famille (jeux et matériel de la classe, ustensiles de cuisine…) ainsi que ceux qui peuvent être récupérés et recyclés (carton, plastique, bois…).

DÉFINIR QUELQUES DÉMARCHES PRIORITAIRES D'ENSEIGNEMENT

ENVISAGER UNE APPROCHE INTÉGRÉE DE LA DISCIPLINE

Les relations du domaine de la formation manuelle et technique avec les autres disciplines sont, notamment :

L'appropriation de la langue de l'enseignement

Le développement de la langue orale (savoir parler) lors de l'explicitation des démarches et résultats obtenus ; la découverte de l'écrit lors de la réalisation de traces des apprentissages.

En M3, séquences d'activités concernant l'exploration des ustensiles de cuisine et la réalisation d'un moulin à vent.

Le langage d'évocation est aussi fortement sollicité : évoquer ce qui a été vécu, revenir sur des expériences passées en rappelant ce qu'on a fait, vu et compris, tout en utilisant le vocabulaire adéquat.

La découverte de principes scientifiques

Lors de la manipulation ou de la création d'objets.

En M1-M2, la résistance d'une construction en fonction du système d'assemblage ; **en M3**, la présence et la « force » du vent lors de l'utilisation d'un moulin à vent.

Le traitement mathématique des données

Lors des tris et classements des objets en fonction de caractéristiques relevées.

Chaque dispositif pédagogique proposé dans ce programme envisage au moins un temps de tri et/ou de classement.

En engageant chaque élève dans une démarche collective, certains enjeux liés **l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté** peuvent être abordés (collaboration, coopération, les règles de la vie de classe…).

Les **autonomies** sont, quant à elles, visées à travers chacune des séquences d'activités proposées.

CRÉER UN CLIMAT PROPICE AUX APPRENTISSAGES

Le langage s'articule autour de l'action, porteuse de sens : on parle de ce qu'on fait, de ce qu'on observe, de ce qui est en train de se produire. En suscitant le partage des points de vue et des réflexions, l'enseignant(e) crée un climat engageant et permet à chaque élève de trouver sa place, tout en encourageant la construction collective du raisonnement technique/technologique.

DIFFÉRENCIER, ÉVALUER POUR AIDER LES ÉLÈVES À MIEUX APPRENDRE

La différenciation est au cœur de la formation manuelle et technique. Elle passe d'abord par la variété des processus mentaux qui peuvent être mis en œuvre dans le cadre de productions d'élèves.

En situation, l'évaluation prend la forme d'une observation fine des élèves permettant d'appréhender ce qu'ils/elles savent et ce dont ils/elles ont besoin.

Exemple, en M1/M2, lors de l'exploration des jeux de la classe.

- Quels sont les élèves qui ne jouent pas ? Pourquoi ?
- Quels types d'actions pose l'élève ? Quel matériel privilégie-t-il/elle ? Peut-il/elle nommer les objets et les actions ?... Peut-il/elle répondre aux questions « Comment utiliser ce matériel ? » …

Les effets d'une séquence d'enseignement sont à évaluer à plus long terme. Ils s'observent dans les activités quotidiennes des élèves, leurs comportements lors de l'utilisation d'objets nouveaux, leur capacité à fabriquer et créer avec différents matériaux usuels, à raconter ce qu'ils/elles ont fait, découvert, compris…

PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE GARDER DES TRACES DE LEURS APPRENTISSAGES

La construction d'un savoir passe par la verbalisation de l'expérience vécue, la confrontation des résultats des investigations et la formulation de ce qui est compris. De cette confrontation émerge le savoir qui peut être fixé en classe, sous la forme d'une trace écrite qui prend place dans le cahier personnel de chaque élève ou dans un album collectif.

La structuration des apprentissages par le biais d'une trace est ainsi indispensable à la structuration de la pensée. Néanmoins, la conservation des traces écrites ne se limite pas à une simple accumulation. De la structure et de l'organisation matérielle des supports dépend la façon dont l'élève organise sa pensée.

Exemple, en M3, les différentes traces faisant suite à l'exploration des ustensiles de cuisine.

À l'école maternelle, **la nature des traces est multiple**, comme peut l'être la diversité des expériences vécues. Il peut donc s'agir de **traces analogiques** (collection d'objets, photos du vécu, dessins d'observation…), de **traces mathématiques** (photos ou représentations des tris et classements effectués, par exemple) ou encore de **traces textuelles** (écrits rédigés via la dictée à l'adulte, par exemple).

Explorer les jeux de la classe : adapter ses gestes au matériel disponible

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendus
TQ1	• Le nom du matériel, des outils de la vie de la classe.	• Désigner du matériel, des outils de la classe, disponibles et nommés par l'enseignant parmi les catégories suivantes : - des outils utilisés en art, graphisme et bricolage (par exemple : crayon, pinceau, rouleaux de peinture, pot de colle, ciseaux…) ; - des pièces de jeux de construction ; - des types de fermetures (fermeture éclair, velcro, bouton-pression, ceinture, lacets…).
	Contenu I Savoir-faire	**Attendus**
TQ6	• Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe.	• Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour : - coller, découper, pincer, peindre… - emboiter, encastrer, accrocher… - visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (une conscience de soi et de l'autre : confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets…)[1].

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies. || p. 21
Différencier pour soutenir les apprentissages. || pp. 23-24
Évaluer pour soutenir les apprentissages. || p. 25

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Activités récurrentes M1-M3 *Catégorisation : le langage de scolarisation au cœur du processus de catégorisation (Approche interdisciplinaire).*

En mathématiques

L'exploration des jeux de construction de la classe amènera les élèves à trier et à classer.

TD1 Sélectionner les objets, selon le critère donné, en distinguant ceux qui le respectent des autres (a / n'a pas).

TD2 Répartir (en au moins trois catégories) les objets selon la caractéristique (exemple : vert, rouge, bleu) précisée pour chaque catégorie, au sein d'un même critère (exemple : les couleurs).

Continuité à établir en M3

À force d'être en contact avec le matériel et les outils de la classe, l'élève maitrise de mieux en mieux ses gestes et apprend à les adapter aux nouveaux objets[2].

TQ21 Identifier et utiliser de manière adéquate, selon la situation, le matériel et les outils nécessaires à l'activité à réaliser (par exemple : une recette de cuisine, une construction).

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

2 Séquence d'activités M3 - *Explorer les ustensiles pour cuisiner : adapter ses gestes au matériel disponible.*

MISE EN CONTEXTE

En classe, les jeux de construction sont souvent nombreux et suscitent l'intérêt des élèves. Toutefois, en classe d'accueil ou en M1, les enfants ne savent pas toujours utiliser le matériel disponible à bon escient et il peut être nécessaire de stimuler leur créativité.

Mettre en place des activités visant à mieux appréhender les propriétés de certains de ces jeux aide les élèves à adapter leurs gestes au matériel et à développer de la précision et des connaissances quant à leur utilisation adéquate.

Il importe donc de sélectionner des jeux différents, permettant des actions variées (emboiter, empiler, enfiler, encastrer, visser/dévisser…). Ensuite, il s'agit de laisser du temps pour la découverte des pièces qui composent chaque jeu et pour les mises en relation à établir entre les différents jeux (par exemple, plusieurs jeux de construction permettant l'action d'emboiter).

- **Envisager un espace « jeu permis »** : laisser à la disposition des élèves des jeux d'assemblage/de construction qui les amèneront à poser des gestes variés : encastrer, enfiler, emboiter, superposer, aligner…
- **Encourager les échanges et la mise en mots des actions effectuées.**



- **Prévoir des temps permettant aux élèves d'utiliser, de nommer, de comparer, d'organiser les jeux selon leur usage ou de les classer selon les gestes à poser.**

Point d'attention || Ces jeux libres sont pensés comme des temps d'apprentissage. Si une organisation ritualisée est essentielle pour que s'installe une aisance dans l'utilisation du matériel, il ne s'agit pas de figer les situations de jeux proposées. **Des variations seront donc planifiées et nécessaires à l'apprentissage des élèves** : varier les jeux proposés tout en veillant à ce que les élèves puissent faire des liens.

Par exemple

> « C'est une perle et c'est un cylindre de construction mais tous deux s'enfilent, l'une sur une cordelette et l'autre, sur une tige en bois. »

AUTONOMIE SOCIALE

Au début de l'année scolaire, les jeux proposés facilitent la socialisation : respect des autres, du matériel et des règles (d'utilisation du matériel et de rangement).

AUTONOMIE COGNITIVE

Les modalités d'assemblage des jeux découverts (par vissage, empilement, emboitement…) seront transférables à d'autres jeux par la suite. Peu à peu, les élèves pourront établir des relations entre les objets et se représenter les actions possibles avant d'agir : observer le matériel et anticiper l'emboitement des pièces pour construire, par exemple.

Gestes professionnels ||
- Observer les élèves dans leurs rapports aux objets et aux autres.
- Mettre à profit ces temps d'exploration libre pour repérer ce que les élèves connaissent et peuvent nommer de manière autonome et/ou de manière guidée.
- Accueillir le questionnement des élèves.
- Planifier la découverte du matériel pour faciliter les mises en relation.

Exemple autour des actions : vider - remplir

L'utilisation de pinces pour manipuler des objets variés : marrons, pompons…

Mettre à la disposition des élèves des pinces de tailles et de matières différentes. Permettre aux élèves d'expérimenter l'utilisation d'objets de tailles, de matières et de poids différents car les gestes à poser ne seront pas les mêmes (si l'élève serre un peu trop le marron, celui-ci glissera de la pince. Tandis que s'il serre le pompon, celui-ci s'écrasera et reprendra sa forme initiale dès qu'il sera posé). L'action de pincer peut aussi être effectuée avec des pinces à linge, par exemple.





Le fait de remplir un récipient d'objets demande aussi aux élèves d'adapter leurs gestes de préhension en fonction du support et des éléments à y placer : introduire des pompons dans le goulot de bouteilles ou introduire des bouchons dans une fente créée dans un couvercle, par exemple.

Ces activités permettent aussi d'aborder le classement[3], par couleur, notamment.




Évaluer pour soutenir les apprentissages || Observer les élèves pour soutenir, à chaque fois que nécessaire, les apprentissages.
- Quels sont les élèves qui ne jouent pas ? Pourquoi ?
- Quels types d'actions pose l'élève ?
- Quel matériel privilégie-t-il ?
- Peut-il nommer les objets et les actions ?
- Peut-il répondre aux questions : « Comment utiliser ce matériel ? » ou « Comment assembler les pièces de ce jeu ? ».
- Peut-il formuler, en se faisant comprendre, une description simple concernant l'utilisation et/ou l'assemblage des pièces d'un jeu donné ?

3 Séquence d'activités M1-M2 *Trier et classer-Sélectionner les objets, selon le critère donné, en distinguant ceux qui le respectent des autres (a/n'a pas).*

ACTIVITÉ N° 1
ASSEMBLER, COMPARER ET NOMMER DIFFÉRENTS JEUX DE CONSTRUCTION

EN GROUPE CLASSE

- **Proposer aux élèves du matériel varié et leur demander de sélectionner, parmi celui-ci, les pièces de jeux de construction**.

Point d'attention || Les éléments issus de jeux de construction présentés auront été proposés au préalable lors de jeux libres. Il est essentiel que les élèves connaissent chaque matériel exposé.



- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : trier le matériel disponible et ne garder que les objets faisant partie de jeux de construction. Apprendre à trier et à mieux découvrir les jeux de la classe.
- **Susciter la verbalisation** : « Tu as sélectionné les clipos. Ce sont bien des jeux de construction. Te rappelles-tu comment il est possible de construire avec eux ? Oui, il faut les emboiter ».
- **Inviter les élèves à nommer les actions à réaliser avec le matériel non retenu** : « Les feuilles de papier, ce n'est pas un jeu de construction. On peut les utiliser pour coller, découper… Les emporte-pièces servent à réaliser des biscuits. En les appuyant sur la pâte, on peut la découper et réaliser des formes… ».

EN ATELIERS

- **Organiser des tables de jeux en vue de mettre en évidence des modes d'assemblage différents**.
- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : nommer le mode d'assemblage propre à chaque jeu proposé.

Exemples d'ateliers diversifiés pour susciter la réflexion

1. Atelier tri
Réinvestissement, en autonomie, de la phase collective vécue précédemment.



2. Atelier « jeux variés »
Mise en évidence d'actions différentes au sein d'un même groupe.



3. Des ateliers « jeux ciblés »
Au sein d'un même atelier, proposition de jeux ayant le même mode d'assemblage → Emboiter, enfiler ou visser/dévisser, par exemple.





- À la fin de la phase d'ateliers, **revenir sur le contenu d'apprentissage**.

QUE RETENONS-NOUS ?
- IL Y A DES JEUX QUI SE VISSENT ET SE DÉVISSENT.
- IL Y A DES JEUX QUI S'EMBOITENT.
- IL Y A DES JEUX QUI S'ENFILENT…

Point d'attention || En fonction des expériences de la classe et de l'âge des élèves, d'autres modes d'assemblage peuvent être envisagés : des jeux qui s'encastrent, des jeux qui se clipsent, des jeux qui s'aimantent, des jeux qui s'empilent…

Il est aussi possible de revenir sur des actions préalables réalisées avec le matériel : aligner, introduire dans un récipient…

ACTIVITÉ N° 2
RANGER LES JEUX DE CONSTRUCTION PAR CATÉGORIES

- **Rappeler l'activité n° 1**, notamment la phase collective de classement de matériel. **L'illustrer, en proposant une boite de jeux mélangés et en invitant les élèves à réaliser un classement, en fonction du type de jeu**.

ENFILER
Des perles à enfiler

La boite de jeux : classer, en fonction du mode d'assemblage

EMBOITER
Des plots à emboiter sur un support







- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à ranger les jeux en fonction de leur mode d'assemblage.
- **Rappeler les actions découvertes lors de la première activité** : visser/dévisser ; emboiter ; enfiler.
- **Proposer des photos réalisées lors des jeux libres et mettre en exergue les modes d'assemblage** : « Que font les mains avec ce matériel ? ».

Point d'attention || Il est important de privilégier le vécu, les photos venant dans un second temps, en tant que traces. Il est également utile de confronter directement les photos et la réalité pour comparer ce qu'on y voit.

- **Susciter la verbalisation** : « Peux-tu me montrer les photos des jeux à emboiter ? Et des jeux à visser/dévisser ? … ».

Point d'attention || Faire prendre conscience qu'un même matériel peut permettre des actions différentes et qu'un matériel qui semble identique peut induire des actions différentes.

Exemples

Même s'il ne s'agit pas de leur utilisation première, les écrous peuvent être enfilés (car ils sont troués). De même, les deux jeux de perles ci-dessous ont une utilité différente : si les premières s'enfilent, les secondes ne sont pas entièrement trouées et sont à emboiter avec des tiges de plastique pour construire en 3D.

Des perles qui s'enfilent	**Des perles qui s'emboitent à des tiges en plastique**
	

- Après avoir nommé le matériel visible sur les photos et décrit l'action des mains avec ce matériel, **inviter les élèves à classer les photos en fonction du mode d'assemblage.**

Des jeux qui s'emboitent





Des jeux qui s'empilent	**Des jeux qui se vissent/se dévissent**
	

Point d'attention ||
- Mettre en évidence des propriétés des objets : certains jeux sont en plastique, d'autres en bois ; ils sont de formes différentes…
- Faire remarquer que la solidité de la construction dépend du type d'assemblage et des pièces de jeux choisies : une tour constituée de cubes en bois empilés est moins solide que celle construite à partir de blocs emboitables, par exemple. De même, une construction réalisée à partir de vis et d'écrous ne pourra pas être démontée autrement qu'en dévissant chacune des pièces…

- **Après avoir proposé une phase de jeux aux élèves, les inviter à réaliser une trace collective** : reprendre et commenter les photographies prises lors des manipulations précédentes ; amener les élèves à expliquer, le plus précisément possible, les actions effectuées.
  Faire des photos des différents jeux disponibles en classe et réaliser la trace. Cette trace peut être évolutive.

DES JEUX POUR		
ENFILER	**EMBOITER**	**VISSER/ DEVISSER**
		
		

ACTIVITÉ N° 3
MANIPULER ADÉQUATEMENT DU MATÉRIEL POUR VISSER ET DÉVISSER

Point d'attention || Les jeux à visser et à dévisser sont difficilement manipulables par les jeunes enfants. Ils leur demandent beaucoup d'habiletés, de patience et de rigueur pour mener à bien la tâche de construction.

- Susciter l'intérêt des élèves en les aidant à découvrir les propriétés des pièces qui les constituent.

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à comparer, classer, nommer les pièces du jeu des boulons selon leurs propriétés.
- Proposer ensuite les pièces d'un jeu en vrac.



- **Inviter les élèves à bien observer chaque pièce afin de déterminer différentes caractéristiques de classement** (la caractéristique « couleur » n'est pas à prendre en compte car elle n'intervient pas pour la réussite de la tâche « visser/dévisser »).

- **Faire formuler les critères relevés** : deux sortes de pièces (écrous et boulons) ; des formes différentes pour les écrous ; des grandeurs différentes pour les écrous (diamètre du trou) et pour les boulons (longueur et épaisseur)… →Tenir compte de certains de ces critères est essentiel pour réussir à visser.

- **Proposer aux élèves de classer en fonction d'un critère défini.**
  - Trier d'abord en fonction du type de pièces : les boulons, d'une part et les écrous d'autre part.
  - Au sein de chacune des catégories, classer les pièces en fonction de leur grandeur : diamètre des écrous et épaisseur des boulons (prévoir des récipients pour ranger le matériel).

Point d'attention || Mettre en évidence que le classement aidera à la réalisation de la tâche.



- **Demander aux élèves de visser en associant les pièces** : « Trouve le bon écrou à associer avec tel ou tel boulon ». Rappeler que l'important n'est ni la taille, ni la forme mais bien le « diamètre » du boulon et de l'écrou.

- **Faire formuler les constats par les élèves** : « Si l'écrou est trop grand, le boulon glisse, sans être vissé ; si l'écrou est trop petit, le boulon ne peut pas y rentrer ».



- Établir un lien avec la vie quotidienne : « Les boulons et les écrous sont utiles pour bricoler. Les jouets représentants des boulons et des écrus sont en plastique ou en bois mais les vrais (souvent) sont en métal. On peut aussi les utiliser en classe. Comme avec nos jeux, il importe d'associer le bon écrou à un boulon donné ».

- **Proposer aux élèves de classer le matériel en fonction de leur usage** : le matériel de jeux (en bois ou en plastique) / le matériel de bricolage (en métal).

Exemples

· Lorsqu'on bricole, pour visser et dévisser, on se sert de ses mains mais aussi d'outils : des tournevis ou une visseuse électrique pour les vis ; des clés pour les boulons.
· Il existe des tournevis et des clés de grandeurs et de formes différentes.

Point d'attention || Certains élèves ont certainement des parents ou des connaissances « bricoleurs » et seront fiers de mettre en évidence ce qu'ils savent déjà sur l'utilisation de ces outils dans la vie quotidienne. Il est important de les écouter et de rebondir sur leurs apports pour envisager la suite de la séquence.

Du point de vue des règles de sécurité

- Les grandes personnes peuvent se servir d'une visseuse électrique mais cela peut être dangereux pour un enfant et nécessite l'accompagnement d'un adulte.

- Si les jouets sont en plastique ou en bois et qu'on peut jouer avec eux sans se faire mal, les vrais écrous et boulons tout comme les vis sont (souvent) en métal. Durs et solides, il faut être prudent lorsqu'on s'en sert.

Évaluer pour soutenir les apprentissages || Observer ce que chaque élève a retenu à propos :
- de l'utilisation correcte du matériel (associer boulon et écrou de même diamètre, par exemple) ;
- de l'explicitation verbale de ces actions ;
- du vocabulaire approprié (boulons, écrous, vis, tournevis, clés…) ;
- des règles de sécurité en vigueur.

- Garder une trace (en photos) de l'utilisation du matériel de bricolage dans la vie quotidienne.

POUR VISSER ET DÉVISSER DES VIS



Des vis, des tournevis et des embouts de formes différentes



Un tournevis et beaucoup d'embouts de formes différentes



Une visseuse électrique

- Proposer le même type de démarches avec le matériel de graphisme, de bricolage, de peinture, de cuisine…



Exemple en peinture

Des phases pour expérimenter différentes techniques et en garder des traces.



Exemple en peinture

Réaliser un projet personnel en utilisant des outils laissant des traces différentes. Pouvoir nommer les actions : imprimer, faire rouler,… et les outils associés : imprimer avec un cachet, une éponge, un coton-tige…



Au fil des expériences vécues, garder une trace des diverses actions en bricolage, peinture, cuisine…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- THOUIN M. (2017). *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire.* Montréal : Multimondes.
- VILLARD E. (2010). *Le monde des objets en PS.* Revigny-sur-Ornain : La Classe Maternelle.

Explorer les ustensiles pour cuisiner : adapter ses gestes au matériel disponible

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
TQ14	• Des règles de sécurité.	• Dire, avec ses mots, des règles de sécurité dans le cadre de la manipulation d'un objet, d'un outil disponible en classe, pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres.
	Contenu I Savoir-Faire	**Attendu**
TQ19	• Réaliser les gestes appropriés aux éléments de jeux notamment symboliques disponibles en classe.	• Réaliser, notamment dans les jeux symboliques, les gestes appropriés à l'aide d'un objet technique (vêtements de poupées, poulies, engrenages, gabarit, pochoir…).
	Contenu I Compétence	**Attendu**
TQ21	• Choisir, selon la situation, les outils et/ou le matériel adéquat et les utiliser correctement en respectant les règles de sécurité.	• Identifier et utiliser de manière adéquate, selon la situation, le matériel et les outils nécessaires à l'activité à réaliser (par exemple : une recette de cuisine, une construction).

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets…)[1].

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. p. 18
Garder une trace des apprentissages. p. 20

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Activités récurrentes M1-M3 *Catégorisation : le langage de scolarisation au cœur du processus de catégorisation (Approche interdisciplinaire).*

Activités en continuité M1-M3 *Catégorisation : le langage de scolarisation au cœur du processus de catégorisation (Approche interdisciplinaire).*

En mathématiques

L'exploration des ustensiles de cuisine amènera les élèves à trier et à classer.

TD1 Sélectionner les objets, selon le critère donné, en distinguant ceux qui le respectent des autres (a / n'a pas).

TD2 Répartir (en au moins trois catégories) les objets selon la caractéristique (exemple : vert, rouge, bleu) précisée pour chaque catégorie, au sein d'un même critère (exemple : les couleurs).

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

En formation scientifique

SC 86 Observer et toucher des matières/matériaux rencontrés dans le vécu scolaire pour :
- les nommer ;
- exprimer une qualité prélevée à l'aide des sens.

SC 87 Comparer deux matières/matériaux à partir des perceptions sensorielles exprimées.

Avec M1/M2

À force d'être en contact avec le matériel et les outils de la classe, l'élève maitrise de mieux en mieux ses gestes et apprend à les adapter aux nouveaux objets[2].

TQ6 Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour :
- coller, découper, pincer, peindre… ;
- emboiter, encastrer, accrocher… ;
- visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.

2 Séquence d'activités M1-M2-*Explorer les jeux de la classe : adapter ses gestes au matériel disponible.*

MISE EN CONTEXTE

Le dispositif pédagogique proposé ci-dessous prend appui sur les jeux symboliques qui peuvent se vivre dans l'espace cuisine de la classe. Il importe que cet espace permette aux élèves de s'installer et de jouer ensemble. En se partageant les objets mis à disposition, les élèves peuvent coopérer pour jouer et ranger.

- Laisser aux élèves du temps **pour jouer librement à la dinette et découvrir**, de ce fait, **les objets de l'espace cuisine**. Peu à peu, ils pourront les nommer, les comparer et les ranger selon leurs qualités et leurs usages.
- Installer une table assez grande pour permettre une séquence d'apprentissage avec des groupes de 4 à 6 élèves.

De la cuisine, espace de jeu… → **À l'espace de préparation culinaire…**





Les élèves dressent la table à partir de leurs représentations, prenant appui sur leurs expériences de vie.

FLSco ‖
- Nommer les ustensiles utilisés au quotidien.
- Y associer les actions réalisées : le couteau pour couper ; la fourchette pour prendre/piquer la nourriture ; le verre pour boire…

Trace ‖ Réaliser une synthèse avec les élèves.

Nous retenons…

Dans l'espace de jeu, nous faisons semblant de manger, de boire et de préparer la cuisine. Chaque objet a une utilité et est rangé en conséquence : les couverts (fourchettes, couteaux, cuillères) ; les poêles et les casseroles (pour cuire) …



Dans cette classe, le coin de jeu a été transformé en espace culinaire pouvant accueillir 6 élèves lorsqu'on éloigne la table du mur.

FLSco ‖ Différencier la vaisselle « pour jouer à la dinette » de la vaisselle « pour réaliser des recettes culinaires » → mettre des mots sur les propriétés des objets : la tasse en plastique ne casse pas en tombant mais celle en faïence, oui, par exemple.

Trace ‖ Réaliser une synthèse axée sur le classement des objets.

→ Les ustensiles de la cuisine « espace de jeux ».





→ Les ustensiles pour cuisiner « pour de vrai ».





ACTIVITÉ N° 1
DÉCOUVRIR DES PROPRIÉTÉS D'USTENSILES DE CUISINE

Point d'attention || Seules les propriétés utiles au maniement correct des ustensiles mis à disposition sont relevées. La couleur des objets n'a donc pas d'importance, mais il est essentiel d'en connaitre la matière afin d'utiliser les objets fragiles ou dangereux avec précaution. Les classements proposés s'effectuent dans un contexte significatif : préparer effectivement une recette culinaire et/ou installer un espace cuisine en classe et ranger les objets qui s'y trouveront.

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à mieux connaitre les ustensiles de cuisine pour les manier de manière correcte tout en respectant les règles de sécurité.
- **Poser la question suivante** : « Peut-on manipuler tous les objets de la cuisine de la même façon ? », « Pourquoi ? ».
- **Laisser un temps pour que les élèves observent et manipulent les objets mis à leur disposition** : une variété d'objets de la cuisine, en six matières différentes : métal, verre, faïence, bois, plastique, tissu.
- **Faire émerger les représentations des élèves concernant les matières** dont sont composés les ustensiles disponibles. « Quels sont les ustensiles fragiles ? Pourquoi risquent-ils de casser ? Comment les manipuler pour éviter les accidents ? ».

FLSco **FLSco** || Amener les élèves à formuler une description simple concernant les matériaux dont sont constitués les objets : plastique ; verre ; métal ; bois ; faïence ; tissu…

Les inviter à décrire de la manière la plus précise possible à quoi servent ces objets : pour couper, pour boire, pour éplucher, pour râper…

- **Inviter les élèves à classer les ustensiles en fonction des matériaux qui les constituent**. Leur rappeler les règles de prudence et la nécessité d'adapter leurs gestes en fonction des objets.

Trace || Réaliser un tableau synthèse en photographiant les classements réalisés.

1. En fonction des matières

Objets en verre	Objets en faïence
	
Objets en métal	**Objets en bois**
	

Objets en plastique	Objets en tissu
	

2. En fonction de leur fragilité : l'objet casse en tombant ou pas

Ces objets peuvent casser en tombant : ils sont fragiles et il faut être prudent quand on les utilise.	Ces objets ne cassent généralement pas en tombant : ils sont moins fragiles mais il s'agit quand même de les manipuler avec précaution pour ne pas les abimer.
	

- **Établir un bilan des apprentissages** : « Qu'avons-nous appris lors de cette activité ? ».

ACTIVITÉ N° 2
DÉCOUVRIR DES USTENSILES PERMETTANT DE TRANSFORMER DES ALIMENTS

- **Expliciter l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à transformer un aliment (la carotte dans ce cas mais il peut s'agir d'un autre légume, de fromage…) en utilisant différents objets techniques.
- Dire aux élèves qu'un buffet « carotte » sera réalisé en classe et qu'à cette occasion, ils vont être amenés à utiliser différents outils pour transformer la carotte.
- **Présenter les outils**. Faire remarquer qu'il existe plusieurs modèles d'éplucheurs, de couteaux ou de râpes.
- Rappeler et faire rappeler les règles de sécurité et de précaution pour l'utilisation de ces outils ainsi que les règles d'hygiène.
- **Permettre à chaque élève d'utiliser au moins un des outils de son choix**.
- Prendre un temps pour la dégustation.
- **Mettre des mots sur les expériences sensorielles/gustatives vécues.**
  « C'est dur ; c'est mou ; ça craque… » ; « La carotte est entière, en morceaux, en rondelles ; elle est râpée… »

Gestes professionnels || Réaliser un panneau synthèse illustré par des photos.

Les outils utilisés pour transformer les carottes

Un éplucheur	Pour enlever la peau des carottes	
	Les épluchures	La carotte épluchée
		
Un couteau	Pour couper les carottes en rondelles, petits dés, en frites ou en d'autres morceaux	
		
Une râpe	Pour transformer la carotte en minuscules morceaux, en carotte râpée	
		

- **Établir un bilan des apprentissages** : « Qu'avons-nous appris lors de cette activité ? ».

ACTIVITÉ N° 3
ASSOCIER UN USTENSILE À LA TRANSFORMATION D'UN ALIMENT

- Rappeler l'activité précédente en mettant en exergue les actions réalisées (éplucher, couper et râper) qui ont permis de transformer les carottes.

FLSco **FLSco** || Favoriser l'explicitation des démarches. Encourager les élèves à nommer les objets utilisés.

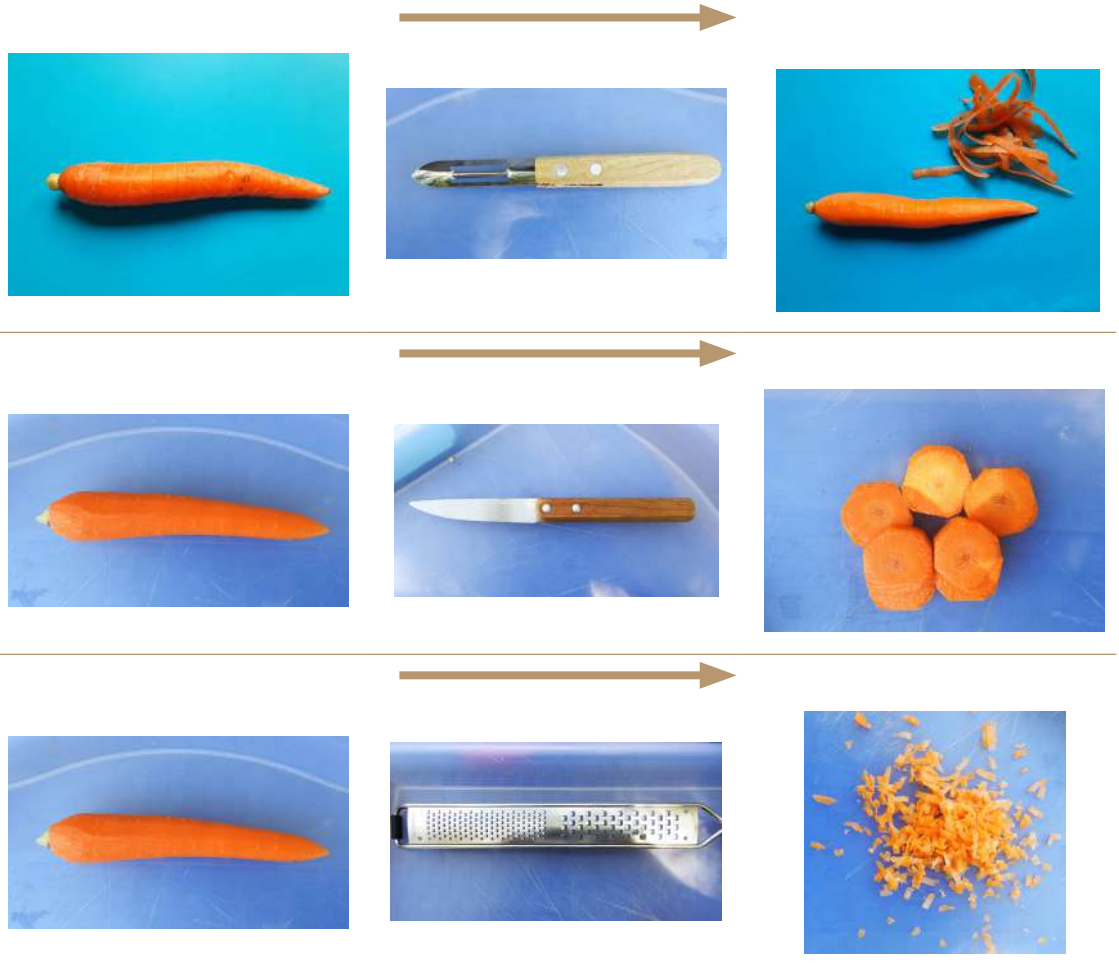
Exemple

« L'objet que l'on utilise pour râper des carottes s'appelle la râpe. Pour bien l'utiliser, il faut la tenir à l'endroit et veiller à ne pas placer ses doigts sur la partie râpeuse. Il faut frotter l'aliment sur la râpe ».

EN INDIVIDUEL

- Proposer six photos (trois photos représentant les outils utilisés lors de l'activité 2 et trois autres photos illustrant la carotte en rondelles, la carotte épluchée et la carotte râpée).
- Inviter chaque élève à associer chaque ustensile à la transformation qu'il permet.

Comment peut-on transformer la carotte ?



FLSco **FLSco** || Vérifier que les élèves sont capables d'expliquer leur synthèse personnelle et de formuler ce qu'ils ont appris au cours de cette activité. Mettre en place un dispositif de soutien si besoin.

- Réinvestir l'apprentissage en remobilisant le vocabulaire et les règles de sécurité au travers d'autres transformations d'aliments, recettes…

Trace || Réaliser un carnet de recettes en mettant en évidence les ustensiles utilisés ainsi que les actions associées.





RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- THOUIN, M. (2017). *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire*. Montréal : Multimondes.
- VILLARD, E. (2010). *Le monde des objets en PS*. Revigny-sur-Ornain : La Classe Maternelle.

Réaliser un objet d'après un mode d'emploi : construire un moulin à vent

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir-Faire	Attendus
TQ16	• Tenir le matériel, les outils de la classe de manière adéquate.	• Positionner les mains et les doigts de manière adéquate pour utiliser le matériel, les outils de la classe (par exemple : une paire de ciseaux, l'agrafeuse).
TQ17	• Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe.	• Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour : - agrafer, tailler, coller, découper, perforer, pincer… - imprimer (à l'éponge, à la pomme de terre, avec le doigt…) ; - assembler, emboiter, encastrer, accrocher, équilibrer… - visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.
	Contenu I Compétence	**Attendus**
TQ23	• Réaliser un objet en assemblant les éléments nécessaires à sa construction et à son fonctionnement.	• Utiliser des outils et du matériel adéquat pour réaliser un objet technique (par exemple : un moulin à vent, une manche à air, une maquette, un sablier…).

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Apprendre à apprendre (observer, comparer, raisonner).
Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (à découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches ; oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets).[1]

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Expliciter les démarches et les apprentissages. || p. 19

Permettre aux élèves d'intégrer une démarche particulière en l'explicitant via le passage par le dessin : la représentation dessinée facilite la structuration de la pensée et la mise en mémoire de gestes adéquats. L'explicitation des démarches suscite encore des ajustements nécessaires au bon fonctionnement de l'objet via les feedbacks, constats, remises en question et collaborations.

Garder une trace des apprentissages. || p. 20

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Activités en continuité M1-M3 *Découvrir et utiliser les fonctions de l'écrit (des livres de la bibliothèque de la classe).*

EP33 Repérer et énoncer des informations explicites d'un message formulé oralement (lu/dit par un tiers) :
- un récit ;
- une recette, un mode d'emploi, une règle de jeu…
- une invitation, un documentaire…

1 Prémices à l'approche orientante. L'approche orientante intègre, au fil de la scolarité de l'élève, des éléments de connaissance de soi, de connaissance du monde scolaire et du monde du travail ainsi que des éléments de connaissance du contexte dans lequel l'élève s'épanouit.

En sciences

SC90 Observer, lors de différentes expériences, que l'air se déplace.

SC92 Énoncer les constats de l'observation de la météo réalisée en classe :
- présence de soleil, de nuages, de pluie ;
- présence de vent (faible ou fort).

AVEC M1/M2

TQ6 Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour :
- coller, découper, pincer, peindre…
- emboiter, encastrer, accrocher…
- visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence d'activités fait suite à une série d'expérimentations autour du concept d'air.

Afin de permettre aux élèves de manipuler un matériel varié, cette séquence propose plusieurs modèles de réalisation de moulins à vent. En fonction du contexte de la classe, il importe de déterminer quel modèle choisir tant au niveau de la difficulté qu'au niveau de la sécurité lors de l'utilisation des outils mis à disposition.

ACTIVITÉ N° 1
OBSERVER ET QUESTIONNER

- **Lors d'un rituel météo, proposer aux élèves d'aller constater à l'extérieur, la présence ou l'absence de vent ainsi que sa force, en utilisant un moulin à vent**.
- **Éveiller la curiosité des élèves et réactiver la notion d'existence de l'air vue précédemment**. « Qu'est-ce que c'est ? », « À quoi ça sert ? », « Qu'est-ce qui le fait tourner ? », « Pourquoi ne tourne-t-il pas toujours ? », « Comment fait-il pour tourner ? »
- **En classe, proposer aux élèves de jouer avec le moulin à vent :** « Ça ressemble à une hélice d'avion avec quatre ailes au lieu de deux, il n'y a pas de moteur ». Utiliser, par exemple, un sèche-cheveux pour le faire tourner très vite.





Trace || Revenir sur les synthèses réalisées précédemment, lors des expérimentations autour de l'air/du vent.



- Demander aux élèves de **représenter par un dessin un des moulins à vent** qu'ils ont en classe (dessin d'observation).
  - Afin d'affiner leurs observations et d'améliorer leur dessin, **inviter les élèves à utiliser le sens du toucher en plus de celui de la vue**.
- **Demander aux élèves d'expliquer leur dessin. Soutenir les élèves qui en ont besoin en**[2] :
  - reformulant : utiliser des mots précis et du vocabulaire adéquat (manche, ailettes, tourner…) ;
  - répétant ce que l'élève dit : reformuler correctement les mots et les phrases de l'élève ;
  - encourageant l'élève à réutiliser un mot nouveau, une nouvelle phrase ;
  - …

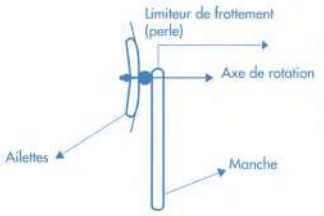
2 BERGERON-MORIN, L., DESMOTTES, L., LEROY, S. & MAILLART, C. (2020). *Soutenir et Observer le Langage et la communication des Enfants en classe de 2ème maternelle.* Éditions Le CAF.

- **Proposer d'observer un moulin à vent en détail en posant aux élèves les questions suivantes**. « Comment est-il fabriqué ? », « Avec quel matériel ? », « Pourrait-on en construire un nous-mêmes ? », « Combien d'ailettes possède-t-il ? », « En quelle matière ont-elles été réalisées ? », « Sont-elles plates ou pliées ? », « Dans quel sens tournent les ailettes ? »

- **Inviter les élèves à compléter leur dessin en fonction de ces nouvelles observations**.

- **Aider les élèves à observer le moulin selon différents angles de vue** (l'avant, l'arrière, le haut, le bas) **afin d'identifier le matériel nécessaire à sa construction**.

- **Guider leur attention sur certains points** : « Observez le manche. En quelle matière est-ce fait ? Comment est-il fixé aux ailettes ?… ». « Observez les ailettes. Sont-elles toutes courbées dans le même sens ? »



- Distribuer des pictogrammes illustrant les matières et matériaux (a minima : papier, métal, bois) et demander aux élèves de les montrer sur le moulin à vent disponible.

- **Compléter un croquis commun de réalisation du moulin à vent** à partir des informations disponibles.

- **Montrer des photos d'autres moulins à vent pour distinguer les points communs** (les éléments essentiels) et les différences (couleur, nombre d'ailettes).

Exemples





Point d'attention || En observant les différents modèles, les élèves dégagent certains critères : forme, couleur, matériaux…

ACTIVITÉ N° 2
ANALYSER, EXPÉRIMENTER ET S'EXERCER

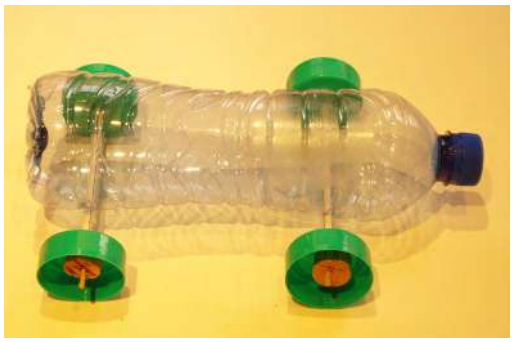
- **Sur base des questions formulées par les élèves, proposer différents ateliers** afin de les aider à mieux comprendre le mécanisme du moulin à vent et d'affiner certains gestes psychomoteurs.

ATELIER ROUES, ESSIEUX ET AXE DE ROTATION

- Afin de comprendre le mécanisme d'axe de rotation, fournir aux élèves du matériel redondant et varié : tuteurs, pics à brochettes, pailles, pâte à modeler, bouchons en liège, bouchons en plastique percés en leur centre ainsi que des roues de petites voitures avec l'essieu…
- Rappeler et faire rappeler les règles de sécurité.

- Demander aux élèves « de faire rouler leur bouteille », en utilisant le matériel mis à leur disposition. Attirer leur attention sur le fait que les roues doivent pouvoir tourner mais ne pas bouger sur leur axe. Poser les questions nécessaires pour aider les élèves à réussir la tâche (assembler un pic à brochettes avec deux bouchons en plastique et mettre un arrêt avec un bouchon de liège aux bouts du pic, par exemple).





- À partir des réalisations, inviter les élèves à verbaliser ce qu'ils ont découvert, testé, observé…

ATELIER PLIAGE (POUR PLASTIQUE OU PAPIER)

- Proposer la réalisation d'origamis pour affiner la motricité fine.
- Faire découvrir aux élèves une méthode pour courber du plastique : enrouler un morceau de plastique autour d'un crayon, par exemple.

ATELIER DÉCOUPAGE (LIGNES DROITES)

Proposer différentes tâches de découpage pour exercer le geste.

- **Quand les élèves auront vécu les trois ateliers, préparer la réalisation des moulins à vent en fournissant plusieurs moulins que les élèves pourront démonter**.

- **Demander aux élèves de faire tourner les moulins apportés afin de mieux comprendre leur fonctionnement**. Rappeler les manipulations de l'activité n° 1.

Point d'attention || Faire remarquer aux élèves que la voilure des ailettes a de l'importance pour la prise au vent, tout comme leur sens de pliage.

- **Démonter avec les élèves les moulins-modèles pour trouver avec quoi et comment ils sont fabriqués** : découvrir les éléments qui les composent, repérer la disposition de ces éléments. Montrer les liaisons entre les pièces. Remonter le moulin.

- **Susciter la verbalisation**. « Qu'est-ce qui fait tourner le moulin ? Comment ? Dans quel sens ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour le faire fonctionner ? »

- En petits groupes, **inviter les élèves à relever le matériel nécessaire à la construction d'un moulin à vent**. Un tutoriel de fabrication peut être proposé (Tableau des ressources, FMT-LIEN1).
  - De quoi avez-vous besoin pour réaliser un moulin à vent ? Quels gestes faudra-t-il poser ?

- **Faire verbaliser les élèves par rapport aux gestes posés et au matériel manipulé**.

Trace || Sur un panneau, écrire la notice de fabrication, en partant des suggestions des élèves.

ACTIVITÉ N° 3
RÉALISER

- **Annoncer aux élèves que chacun va pouvoir fabriquer son propre moulin à vent**.
- Afin de favoriser la diversité des réalisations, mettre à leur disposition du matériel et des outils les plus variés possibles.
- Face au matériel et aux outils disponibles, leur demander de sélectionner les plus adéquats pour réaliser la tâche.
- **Proposer deux notices différentes de fabrication. Les lire avec les élèves et leur demander de prélever le matériel et les outils dont ils auront besoin** pour fabriquer le moulin à vent choisi. **Confronter avec la notice de fabrication réalisée par les élèves** à l'activité n° 2.

Point d'attention || Ces opérations nécessitent une coordination mains/yeux (motricité fine). Si nécessaire, aider et guider les élèves tant pour le pliage que pour le découpage ou encore l'assemblage.

- **Demander aux élèves d'utiliser les moulins construits** : « Fonctionnent-ils correctement ? ».
- **Par des questions ciblées, aider les élèves à corriger les erreurs éventuelles** : « Qu'est-ce qui gêne dans son fonctionnement ? Les ailettes sont-elles toutes dans le même sens ? L'attache parisienne n'est-elle pas trop serrée ?... »
- **Susciter la comparaison des diverses réalisations et les échanges entre pairs** : « Que pouvons-nous retenir de ces constructions ? ».

ACTIVITÉ N° 4
TRANSFÉRER

- Présenter aux élèves la tradition du Koinobori[3] et son origine en montrant des photos ou des vidéos.
- Inviter les élèves à se questionner sur le matériel et les outils utilisés pour réaliser un Koinobori.
- Par petits groupes, inviter les élèves à établir un lien entre cet objet et les moulins à vent construits : « À quoi servent ces deux objets ? Qu'est-ce qui est commun ? Qu'est-ce qui est différent ? ».



3 Ces « banderoles de carpes » sont originaires du Japon où elles sont installées courant avril jusqu'au début du mois de mai : elles célèbrent le « jour des enfants » fêté le 5 mai.

FORMATION HUMAINE ET SOCIALE

Clé de lecture 417
Repères méthodologiques disciplinaires 419
Séquences d'apprentissage 425
- Explorer son environnement proche et s'y situer 425
- Des albums pour découvrir et interroger son environnement 434
- Utiliser des représentations du temps-chronologie 438
- Se présenter aux autres 444
- Jeux d'hier, jeux d'aujourd'hui ; jeux d'ici, jeux d'ailleurs 451

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6 et 7

ENJEUX	FINALITÉ	DES CONTENUS (SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE) DÉCLINÉS EN 3 RUBRIQUES ET DES COMPÉTENCES	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES EN M1-M2 ET EN M3	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Permettre à l'enfant d'explorer progressivement le monde (dans ses dimensions d'espace et de temps) en partant de l'environnement proche pour aller vers un environnement plus éloigné.	Au départ de contenus relevant traditionnellement de l'histoire et de la géographie, amener les élèves à explorer leur environnement proche, puis progressivement leur environnement éloigné et le monde (dans une optique citoyenne, humaine et sociale).	**Savoirs et savoir-faire liés à la rubrique « Explorer l'espace »**	**En M1-M2** (pp. 614-615) **En M3** (pp. 616-617)	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés et articulés de manière à :** • favoriser un enseignement spiralaire ; • permettre progressivement à l'enfant d'étendre le champ de ses explorations ; • développer progressivement la capacité de se remettre en question pour dépasser ses appréhensions spontanées et ses représentations ; • structurer des apprentissages commun pour tous ; • s'intégrer dans une optique citoyenne, humaine et sociale.
Amener progressivement l'enfant à prendre conscience de ses appréhensions spontanées du temps et de l'espace, à les dépasser et à les structurer en apprentissages choisis dans une logique citoyenne, humaine et sociale.		**Savoirs et savoir-faire liés à la rubrique « Explorer le temps »**	**En M1-M2** (pp. 614-615) **En M3** (pp. 616-617)	
		Savoirs et savoir-faire liés à la rubrique « Explorer le monde dans le temps et dans l'espace » uniquement en M3 »	**En M3** (pp. 616-618)	
		Compétences	**En M1-M2** (p. 615) **En M3** (p. 618)	
P. 614	**P. 614**	**PP. 614-618**	**PP. 614-618**	**P. 614**

FINALITÉS ET ENJEUX DE LA FORMATION HUMAINE ET SOCIALE À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

Les enjeux définis par la formation humaine et sociale s'inscrivent dans une perspective sociétale. Il s'agit, pour l'élève, d'explorer le monde en partant de son environnement proche et de structurer peu à peu ses apprentissages dans une visée citoyenne, humaine et sociale. Une des finalités du Tronc commun est d'outiller chaque élève pour qu'il/elle soit en mesure d'appréhender les réalités sociales dans lesquelles il/elle sera amené(e) à vivre, tout en inscrivant celles-ci dans un cadre historique (comment était-ce avant ?) et géographique (comment est-ce ailleurs ?).

Le rôle de l'enseignant(e) consiste, dès lors, à accompagner l'élève dans sa relation au monde en l'amenant à interroger les éléments historiques et géographiques qui constituent son environnement.

Ce regard critique sur le monde qui nous entoure est essentiel pour comprendre la société dans laquelle l'élève évolue : découvrir qu'il existe des groupes humains diversifiés évoluant dans des environnements différents, prendre conscience de ses responsabilités quant à la protection de l'environnement et du patrimoine historique…

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES

À l'école maternelle, la formation humaine et sociale s'appuie sur les notions de temps, d'espace et de causalité. Les savoirs et savoir-faire sont organisés en deux rubriques : « Exploration du temps » et « Exploration de l'espace ». En M3, une dimension supplémentaire, liée à l'« Exploration du monde dans le temps et dans l'espace », s'ajoute aux deux précédentes.

Les relations entre savoirs, savoir-faire et compétences s'organisent de la manière suivante.

<table>
<tr><th colspan="2">ESPACE</th><th>EXPLORER
M1 — M2</th><th colspan="2">TEMPS</th></tr>
<tr><td colspan="2">SAVOIR-FAIRE</td><td></td><td colspan="2">SAVOIR-FAIRE</td></tr>
<tr><td>• Identifier les éléments fixes comme repères.</td><td rowspan="3">Vocabulaire lié à l'orientation spatiale</td><td rowspan="4">SAVOIRS : VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE</td><td>• Identifier les repères de temps.</td><td>Le vocabulaire temporel</td></tr>
<tr><td>• Se placer/placer un objet en fonction d'un élément fixe (repère).</td><td rowspan="2">• Utiliser une représentation du temps pour situer une activité, un fait dans la journée.</td><td rowspan="2">Nom des représentations du temps</td></tr>
<tr><td>• Se déplacer en fonction d'un élément fixe (repère).</td></tr>
<tr><td>• Identifier les espaces selon leurs fonctions.</td><td>Nom des espaces de vie</td></tr>
<tr><td>• Observer son environnement proche.</td><td>Vocabulaire lié au paysage</td><td>COMPÉTENCE</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="5">SE SITUER DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE DE LA CLASSE SELON L'ACTIVITÉ VÉCUE</td></tr>
</table>

La progression établie entre la M1/M2 et la M3 apparait clairement dans ces schémas. Les bases construites dès la classe d'accueil servent de balises pour les apprentissages futurs. De cette manière, la logique spiralaire du référentiel est respectée.

ESPACE

SAVOIR-FAIRE

• Identifier les éléments fixes comme repère.	Vocabulaire lié à l'orientation spatiale
• Identifier une représentation de l'espace.	
• Localiser des repères déterminés.	
• Se placer/placer un objet en fonction d'un élément fixe (repère). **Nom des repères.**	
• Se déplacer en fonction d'un élément fixe (repère).	
• Décrire un déplacement effectué en utilisant des repères.	
• Identifier les espaces selon leurs fonctions.	Nom des espaces (classe / école)
• Observer son environnement proche pour le décrire. **Vocabulaire lié au paysage.**	Coordonnées de l'école
• Observer l'évolution de son environnement proche pour en prélever des indices de transformation.	Nom des représentations de l'espace
• Utiliser une représentation de l'espace proche : 3D (maquette) ; 2D (plan).	

EXPLORER

M3

SAVOIRS : VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE

TEMPS

SAVOIR-FAIRE

• Identifier les repères temporels.	Le vocabulaire temporel
• Utiliser un repère de temps pour situer une activité de la journée.	
• Utiliser une représentation du temps pour situer une activité, un fait dans la journée ou dans la semaine.	
• Relever le fait que les activités différentes sont simultanées.	Nom des représentations du temps
• Situer dans le temps selon leur chronologie des faits vécus.	Nom des repères de temps
• Observer des objets de la vie courante utilisés aujourd'hui et il y a longtemps pour les comparer.	

COMPÉTENCES

EN UTILISANT DES REPRÉSENTATIONS ET DES REPÈRES TEMPORELS ET SPATIAUX
→ SE SITUER DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE /→ SITUER DES FAITS DANS LE TEMPS ET DANS L'ESPACE

ESPACE

M3

TEMPS

SAVOIR-FAIRE

Explorer le monde dans le temps et dans l'espace

ESPACE-TEMPS

SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS
• Dire qui je suis. • Présenter sa famille/ l'entourage quotidien auquel j'appartiens. • Reconnaitre au sein de la classe des habitudes de vie différentes des siennes. • Dégager des habitudes de vie différentes : d'aujourd'hui/ d'autrefois ; d'ici/d'ailleurs.	**Des éléments liés à l'individualité** **Le vocabulaire propre à son entourage quotidien** **Des éléments liés à l'individu dans le groupe** **Des éléments liés à l'individu dans le temps et l'espace (de + en + lointains)**

FORMATION HUMAINE ET SOCIALE : CHOIX DIDACTIQUES

L'enfant qui entre à l'école maternelle possède déjà une perception de l'espace et du temps, basée sur son vécu, associée à un mode affectif et pratique. Il est nécessaire de tenir compte de ce vécu et de le considérer comme la base sur laquelle construire les apprentissages scolaires. Prendre en compte les représentations des élèves est donc fondamental lors de la mise en place de séquences d'activités.

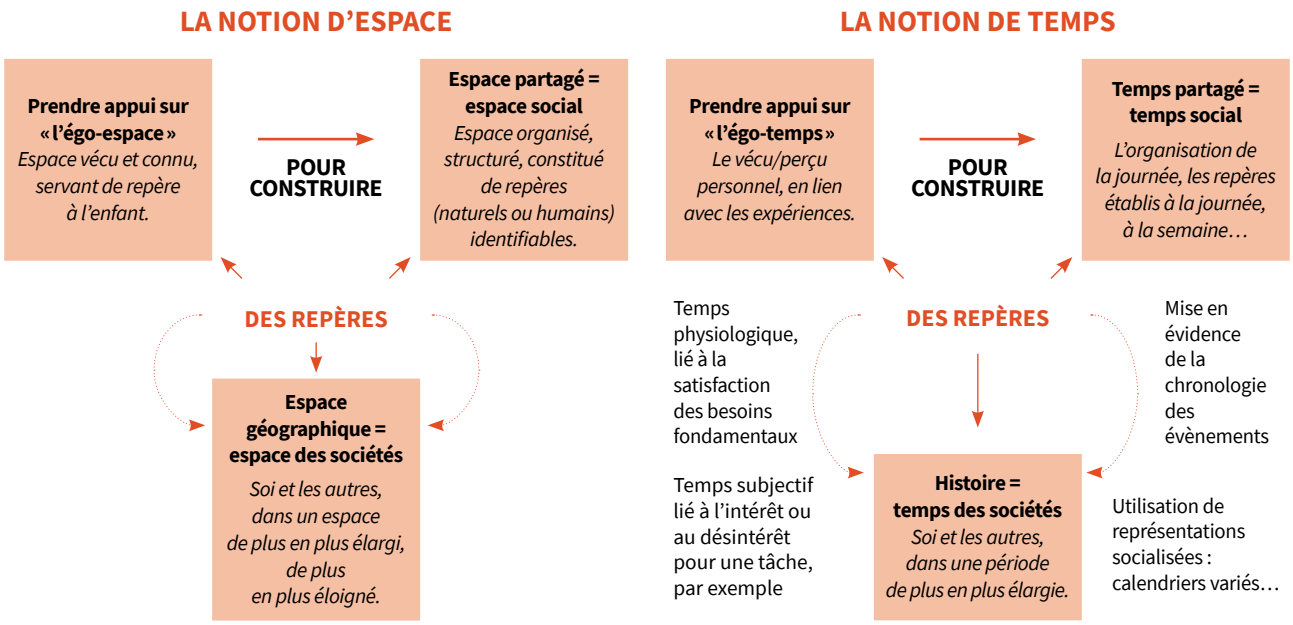
Les dispositifs pédagogiques proposés dans ce programme s'appuient sur le temps et l'espace perçus afin d'amener les élèves à passer de l'espace sensori-moteur (vécu et perceptif) à un espace représenté ; d'un temps perçu à un temps socialisé, constitué de repères et de contraintes liées à la vie en groupe.

Le langage et les concepts articulés par le programme renforcent la compréhension du temps et de l'espace. Il convient, à ce titre, d'utiliser le vocabulaire spécifique aux disciplines de la formation humaine et sociale, présent sous forme de savoirs répertoriés dans le référentiel des compétences initiales.

Exemples

- **Activités récurrentes - de la classe d'accueil à la M3 :** pour explorer son environnement proche et s'y situer.
- **Activités en continuité - de la classe d'accueil à la M3 :** pour utiliser des représentations du temps-chronologie.

Dans chaque dispositif présenté, le vécu est privilégié pour construire les notions fondamentales de temps et d'espace, prenant en compte les données didactiques suivantes[1].



1 Inspiré de Belbéoch O., Loudenot C., du Saussois N. (1994). *Vivre l'espace, construire le temps - Cycle 2*. Paris : Magnard.

REPÈRES DIDACTIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QUE LA FORMATION HUMAINE ET SOCIALE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Il ne suffit pas de parler de l'espace et du temps avec les élèves. Il faut qu'ils/elles puissent les vivre, les voir, les toucher, les sentir, les ressentir pour transformer les données sensibles en relations intelligibles. Ces deux notions sont fondamentales car elles structurent les apprentissages. Elles se réfèrent à des connaissances (telles que l'adoption d'une tenue vestimentaire selon des conventions culturelles, le respect d'un horaire établi…), des habiletés pratiques (telles que lire l'heure, utiliser un plan…) et des habiletés lexicales (utiliser les bons temps verbaux en contexte, les structures verbales, pouvoir donner des indications concernant un trajet à réaliser…).

La notion d'espace est une représentation mentale s'élaborant à partir des expériences physiques et sensorielles vécues au fil du temps. Le passage de l'action à la symbolisation s'effectuera progressivement avec la médiation du langage.

L'espace s'organise, dans un premier, sur le plan sensori-moteur, avant de se construire par la suite sur le plan de la représentation (vers 7 ans, en fonction des enfants et des expériences vécues).

En partant de l'espace proche (celui qu'on peut fouler des pieds), il convient de varier les découvertes : observer des paysages différents, en garder une trace grâce à une photographie ou un dessin, prendre conscience qu'un même paysage peut s'observer selon différents points de vue, etc.

« C'est par l'intermédiaire des yeux que l'être humain reçoit les images du monde extérieur. Les yeux mettent en jeu deux actions : voir et regarder. Par ces actions, l'être humain découvre l'univers qui est autour de lui et y construit des relations. »[2]

À l'école maternelle, **deux éléments en particulier sont à travailler.**

- **La position** : apprendre à se situer par rapport à des objets et des repères.
- **Le déplacement** : se déplacer dans un espace connu (la classe) ; effectuer un trajet (d'un endroit à un autre).

La perception du temps se construit, au départ, exclusivement à partir de la subjectivité liée à « l'historisation » de la propre existence de chaque enfant. Il prendra du sens lors de la mise en place de repères nécessaires au temps socialisé ou à la suite de la curiosité que développent les enfants à propos de leur origine (D'où je viens ? Comment était-ce lorsque papa était petit ?).

Certaines notions phares doivent être abordées. Parmi celles-ci, l'antériorité (avant), la postériorité (après) et la simultanéité, dont la compréhension peut se révéler complexe (prendre conscience que deux évènements différents peuvent se produire en même temps). En partant des rythmes naturels (les saisons, par exemple), il est également possible de sensibiliser les élèves à l'approche cyclique du temps. Les activités centrées sur des sériations temporelles simples (chronologie à partir d'un vécu) aident, quant à elles, les élèves à mettre en place un système de repérage dans le temps (avant, ensuite, après…).

2 Lacombe J. (1996). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans.* Bruxelles : de Boeck.

Le langage d'évocation (évoquer par les mots ce qui s'est passé ; se souvenir et dire) doit être encouragé car il permet de faire référence au passé, de le différencier du moment présent et du futur à venir. Il offre la possibilité de traduire ce qui n'est plus visible et de mieux se situer dans le temps en racontant, expliquant, argumentant.

Le principe de **causalité** (lien entre ce qui est à l'origine d'un phénomène et ses effets) est aussi inséparable des deux notions précédentes. Tout phénomène s'inscrit dans un triple rapport entre espace, temps et causalité.

Très tôt, l'enfant découvre les liens de causalité. Il/Elle peut, par exemple, bousculer involontairement une colonne de cubes et constater qu'elle s'écroule. Par la suite, il/elle prendra du plaisir à faire tomber les cubes intentionnellement, dès qu'il/elle comprendra que c'est son geste (cause) qui provoque cet effet de chute (conséquence).

La causalité est une notion essentielle au développement de l'enfant : comprendre ce qui est à l'origine d'une situation et pouvoir en constater ou anticiper les conséquences est fondamental pour tout apprentissage (en mathématiques, lors de la résolution de problèmes ; en lecture, lorsqu'il s'agit de faire des inférences…). Ces liens de cause à effet doivent donc être mis en évidence à travers des échanges d'explicitation (expliciter/faire expliciter les situations mettant en œuvre des liens de cause à effet).

Exemple : séquence d'activités en M3 intitulée « Jeux d'hier, jeux d'aujourd'hui ; jeux d'ici, jeux d'ailleurs. »

S'initier au fait que la cause (changement d'époque ou de lieu de vie) a une conséquence sur l'activité ludique (d'autres jeux/d'autres moments pour jouer en l'absence de jeux commerciaux…).

2. QUELLES BALISES POUR LA FORMATION HUMAINE ET SOCIALE À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Il s'agit de favoriser les mises en situation de recherche dans le cadre d'activités récurrentes ou de séquences d'activités progressives, afin de doter les élèves des outils d'analyse leur permettant de mieux appréhender le monde dans lequel ils évoluent. Il importe également de veiller au développement de l'esprit critique en amenant les élèves à réfléchir, dès le plus jeune âge, au pouvoir des images et autres représentations de l'espace et du temps.

ENVISAGER LA COMPLÉMENTARITÉ DE QUATRE ACTIONS

- **VIVRE** : se déplacer réellement dans l'espace (en classe, dans l'école, dans le quartier, lors de sorties…) ; éprouver des temporalités variées (le temps subjectif qui semble passer vite quand on s'amuse ou lentement quand on s'ennuie ; le temps des habitudes organisé par les activités rituelles…).
- **REGARDER** : apprendre à observer ; regarder les photos d'une situation vécue et partagée et pratiquer le langage d'évocation pour se souvenir…
- **PARLER** : employer le lexique temporel et spatial par et dans l'action et pouvoir utiliser les formes d'expression des relations spatiales et temporelles.
- **REPRÉSENTER** : garder une trace et mettre en mémoire les apprentissages vécus.

DÉFINIR QUELQUES DÉMARCHES PRIORITAIRES D'ENSEIGNEMENT

ENVISAGER UNE APPROCHE INTÉGRÉE DE LA DISCIPLINE

Les notions d'espace et de temps s'intègrent à de nombreuses disciplines.

- **ESPACE** : en mathématiques (solides et figures, notamment), en éducation physique (déplacements dans l'espace), en français (organiser le support pour écrire, par exemple), en éducation culturelle et artistique (prévoir la quantité suffisante de papier pour recouvrir une surface, par exemple)…
- **TEMPS** : en français (travail de la chronologie), en formation manuelle et technique (les démarches pour réaliser un objet), en mathématiques (la durée, en tant que grandeur)…

Dans le cadre des dispositifs pédagogiques proposés, certains liens interdisciplinaires sont mis en évidence.

Exemples

- **En sciences**, découvrir son environnement pour apprendre à le respecter (**activités récurrentes M1/M3** pour explorer son environnement proche et s'y situer).
- **En français**, parler pour appréhender la chronologie du récit (**activités en continuité M1/M2** pour utiliser des représentations du temps).
- **En éducation à la philosophie et à la citoyenneté**, mieux se connaitre pour pouvoir s'ouvrir en confiance aux autres.

CRÉER UN CLIMAT PROPICE AUX APPRENTISSAGES ; OBSERVER POUR MIEUX ACCOMPAGNER

Plusieurs éléments peuvent contribuer à la mise en œuvre d'un climat de classe engageant : la coopération en vue de produire des réalisations, l'engagement des élèves dans des situations de recherche, les possibilités laissées aux élèves de procéder à des essais fondés sur leurs hypothèses, etc.

L'évaluation repose sur l'observation fine des élèves. Cette observation permet de répondre au mieux aux difficultés que rencontrent les élèves. Il est important de s'accorder le temps de l'observation afin de pouvoir soutenir et accompagner les élèves dans leurs apprentissages.

Le langage est un élément-clé qui mérite une attention particulière (accompagner la mise en mots des activités qui rythment la journée et des espaces que les élèves fréquentent).

PROPOSER DES SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT VARIÉS ET PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE GARDER DES TRACES DE LEURS APPRENTISSAGES

Chaque document proposé aux élèves est abordé comme un élément à explorer et à interroger. Les premiers supports sont les photographies qui fixent un temps et un espace vécus que les élèves peuvent revisiter par le biais du langage d'évocation.

Chaque support d'enseignement s'ancre donc dans le vécu des élèves : photos de telle sortie ou de tel moment de la journée, dessins réalisés par les élèves eux-mêmes, textes courts évoquant une découverte paysagère ou un moment de classe, témoignages directs de personnes-ressources, objets du quotidien, enregistrements audiovisuels…

Il est important que les élèves puissent garder des traces personnelles de leurs apprentissages. Celles-ci leur sont utiles pour se souvenir, mémoriser et y revenir si nécessaire.

Exemples

- **Garder une trace des expériences vécues** et de se souvenir des différentes sorties réalisées (**activités récurrentes M1/M3** pour explorer son environnement proche et s'y situer).
- Réaliser des traces à ramener à la maison : le portfolio d'apprentissage (**activités en continuité M3** pour se présenter aux autres).

Explorer son environnement proche et s'y situer

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir	Attendus
	Explorer l'espace	
FHS1-M1-M2	• Le vocabulaire lié à l'orientation spatiale.	• S'approprier, en situation, des termes : - pour se situer ; - pour (se) placer ; - pour se déplacer.
FHS15-M3	• Le vocabulaire lié à l'orientation spatiale.	• Utiliser adéquatement, en situation, des termes : - pour (se) repérer/(se) situer ; - pour se déplacer et décrire son déplacement.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Explorer l'espace	
FHS6-M1-M2	• Identifier, dans un espace, les éléments fixes comme repères.	• Désigner, dans la classe, des repères (éléments fixes) tels que la porte, la fenêtre…
FHS8-M1-M2	• Se déplacer en fonction d'un repère déterminé élément fixe.	• Se déplacer en fonction d'un repère (élément fixe) dans la classe, dans l'espace dédié à la psychomotricité.
FHS10-M1-M2	• Observer son environnement proche.	• Désigner au moins deux éléments d'un paysage observé de son environnement proche.
FHS30-M3	• Identifier, dans un espace, les éléments fixes comme repères.	• Distinguer, dans un espace, les repères fixes des éléments mobiles.
FHS32-M3	• Localiser des repères déterminés.	• Localiser des repères dans la classe, dans l'école, dans l'environnement proche de l'école.
FHS34-M3	• Se déplacer en fonction d'un repère déterminé élément fixe.	• Se déplacer en fonction d'un repère (élément fixe) dans la classe, dans l'école, dans l'environnement proche de l'école.
FHS37-M3	• Observer son environnement proche pour le décrire.	• Décrire un paysage observé (dans un environnement proche) en identifiant, à minima, trois de ces éléments.
FHS38-M3	• Observer l'évolution de son environnement proche pour en prélever des indices de transformation.	• Décrire son environnement à différents moments et relever des indices de son évolution : - une modification naturelle ; - une transformation réalisée par l'homme.
FHS39-M3	• Utiliser une représentation de l'espace proche : - en 3D (maquette) ; - en 2D (dessin d'un plan).	• Se situer ou situer des espaces de la classe, de l'école en utilisant une représentation : une maquette/un plan.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Découvrir le monde extérieur et le monde du travail (découvrir différents lieux, milieux).
Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (son environnement, la réalité encadrante).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

L'espace est une notion fondamentale qui s'ancre dans plusieurs domaines disciplinaires.

En sciences

Découvrir son environnement, c'est aussi apprendre à le respecter.

SC32-M1-M2 S'approprier, au sein de l'école, des gestes respectueux, par exemple, respecter les végétaux présents à l'école.

SC98-M3 Repérer et exprimer verbalement et/ou non verbalement un geste/une trace de respect de l'environnement ; un geste/une trace de non-respect de l'environnement.

En éducation physique, bien-être et santé

Agir dans l'espace : vivre les grands mouvements fondamentaux dans son environnement proche (notamment, en extérieur).

EPS7-M1-M2 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper, soit librement, soit dicté par l'adulte.

EPS7-M1-M2 Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper.

MISE EN CONTEXTE

Ce dispositif pédagogique met en exergue la perception qui est à la base de l'observation de paysages et qui est à l'origine de la construction du sens que lui applique l'observateur.

Le touriste, le peintre, l'architecte, ou encore le photographe ne regardent pas le paysage de la même façon. De même, un paysage rural sera perçu différemment par un habitant de la ville ou un habitant des campagnes.

Il importe donc **d'organiser de nombreuses activités pour apprendre aux élèves à regarder ce qui les entoure et à exercer, de ce fait, leur regard**.

Au fil des expériences **physiques et sensorielles vécues**, ils pourront élaborer une représentation mentale de leur environnement proche.

Ils apprendront aussi à **se décentrer**, en prenant conscience que le paysage est une réalité perçue au travers de filtres personnels : tout le monde ne relèvera pas les mêmes repères lors de l'observation d'un même paysage, par exemple.

Il est nécessaire de sensibiliser les élèves à l'aménagement du territoire par l'homme. L'homme aménage le territoire pour satisfaire ses besoins. Mais il doit préserver au mieux l'espace naturel dans lequel il s'inscrit.

Quatre axes principaux sont abordés.

1. L'observation de l'environnement proche et l'utilisation d'un vocabulaire descriptif, prenant appui sur le vécu de la classe (observer/garder des traces pour se questionner et se souvenir).
2. L'observation fine de son environnement proche pour prendre des repères et être attentif aux détails.
3. La découverte de deux concepts au travers de l'observation de son environnement et de traces photographiées : le zoom et le cadrage.
4. La découverte de représentations du plan : de la photo à la construction du plan.
   Comme la notion d'espace se construit au fil des expériences vécues, les pistes suggérées dans ce dispositif pédagogique sont donc à proposer régulièrement en classe.

1. DES TRACES POUR SE QUESTIONNER ET POUR SE SOUVENIR… DES MOTS POUR DÉCRIRE…

Point d'attention || Dès son entrée à l'école maternelle, la photo va permettre à l'élève de garder une trace des expériences vécues et de se souvenir des différentes sorties réalisées.

Il est pertinent de planifier les découvertes, en partant de l'environnement proche (la classe) d'apprendre à l'enfant à observer des traces d'activités (photos) réalisées dans un environnement connu (la classe). Demander aux élèves de décrire et nommer les détails observés sur les photos.

ACCUEIL-M1-M2	M3
Au fil de mes pas, j'observe et je découvre.	Je me questionne par rapport à mon environnement.

AU FIL DE MES PAS, J'OBSERVE ET JE DÉCOUVRE

Dès la classe d'accueil

En arrivant à l'école, les élèves découvrent de nouveaux espaces. **Garder une trace de ces découvertes dans un cahier de vie ou dans un classeur « découverte du monde qui m'entoure » aide à la construction de repères dans l'environnement** proche de l'élève. Il importe de pouvoir découvrir, visiter et vivre dans différents espaces de l'école et d'en garder une trace par photos permettant, par la suite, d'ouvrir le questionnement avec les élèves (prendre des photos où l'on voit les enfants en action : en classe, dans le local sieste…).

- **Expliquer aux élèves l'enjeu d'apprentissage** : découvrir différents espaces de l'école et y prendre des photos pour se rappeler les différents lieux et ce que l'on y fait.
- **Prévoir une visite exploratoire des différents lieux de l'école** que les élèves sont amenés à fréquenter.

  → **Susciter le questionnement** : « Mais où sommes-nous ? Que fait-on ici ? Que peut-on voir dans ce lieu ? … ».

  → **Mettre en évidence les fonctions des lieux** : par exemple, dans le local sieste, on y trouve des lits, c'est un lieu pour dormir…

FLSco **FLSco || Rendre visible la langue de scolarisation.**

Susciter la prise de parole des élèves par des questions portant sur les photos observées :
- Où est-ce ?
- De quel endroit s'agit-il ?
- Que trouve-t-on dans ce lieu ?
- À quoi sert-il ? (à jouer, à dormir, à manger…).

- Mettre en exergue le vocabulaire associé aux différents espaces.

Les espaces découverts	Questions	Vocabulaire
	Où est-ce ? De quel endroit s'agit-il ? Que trouve-t-on dans ce lieu ? À quoi sert-il ?...	**On voit…** tables, chaises, armoires, espace de jeux, espace regroupement… **Je sais qu'il y a aussi…** bibliothèque, maison des poupées…
	Où est-ce ? De quel endroit s'agit-il ? Que trouve-t-on dans ce lieu ? À quoi sert-il ?...	**On voit…** espaliers, bancs, des enfants… **Je sais qu'il y a aussi…** cerceaux, ballons, armoires avec du matériel…

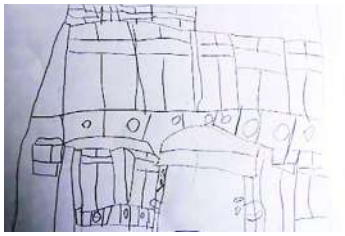
- **Mettre en évidence que les photos ne montrent qu'une partie de la réalité**. Il y a donc ce que l'on voit sur la photo et ce que l'on sait du lieu photographié.
- **Inviter les élèves**, grâce aux photos, **à expliquer leurs découvertes** à des personnes extérieures (la famille par exemple).

Point d'attention || Durant l'année scolaire, profiter des diverses sorties planifiées pour faire découvrir aux élèves des environnements différents. Ces découvertes seront autant d'opportunités de faire émerger, de préciser et d'enrichir le vocabulaire des élèves.

JE ME QUESTIONNE PAR RAPPORT À MON ENVIRONNEMENT

En M3

- Répartir les élèves en petits groupes, chacun s'installant dans un coin différent de la cour de récréation. Chaque point de vue aura été préalablement photographié.
- **Inviter les élèves à dessiner le plus précisément possible ce qu'ils voient** de là où ils se situent.
- **Établir des comparaisons entre les différentes productions.**





- **Faire remarquer que les dessins sont différents en fonction du point de vue** qui s'offrait au regard de chacun. Comparer les dessins avec les photos des lieux, réalisées précédemment.
- **Regrouper tous les dessins qui ont été représentés à partir du même endroit**, en y ajoutant la photo : « Que remarque-t-on ? Les dessins représentent-ils bien ce que l'on voit sur la photo ? Manque-t-il des éléments ? … ».

Point d'attention || Au plus cette activité sera menée régulièrement, au mieux s'affineront l'observation et la précision du geste chez les élèves.

Des repères fixes pourront être **épinglés : ceux établis par l'homme (bâtiments, rues, ponts…) et ceux qui sont naturels (arbres, collines…)**.

- **Choisir d'autres espaces à observer et à représenter** : un jardin, un parc…






Il peut être intéressant de proposer aux élèves des oeuvres de paysage d'artistes.

2. L 'ATELIER DU PHOTOGRAPHE POUR AFFINER LES OBSERVATIONS (M2-M3)

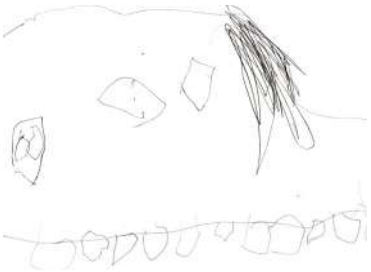
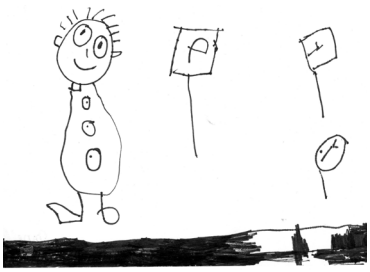
« Par la fenêtre », l'élève effectue lui-même « une photo avec ses yeux »… Ses yeux, qui, en fonction de son âge, perçoivent l'image de différentes façons. La fonction affective ainsi que l'égocentrisme lié à l'âge de l'enfant peuvent avoir une influence sur ce regard.

Des activités ciblées permettent à l'élève de dépasser cette première perception.

Les élèves ne verront pas la même chose en fonction de la fenêtre (prévoir un cadre afin de définir l'espace à observer) par laquelle ils regardent. Cela permet de voir une partie de l'école, la cour, une rue… grâce à différents cadres d'observation (l'enfant de cet âge ayant besoin d'un support cadré pour observé un espace défini) ou sous différents points de vue.

- Demander aux élèves de dessiner ce qu'ils voient par une des fenêtres de leur classe « comme s'ils prenaient une photo avec leurs yeux ». Prendre une photo de la vue en question.
- Observer leurs attitudes et leurs productions :
  - Sont-ils à l'aise par rapport à la tâche ?
  - Quelle vision de l'espace montrent-ils au travers de leur dessin ?
- Prévoir un temps de parole pour que chaque élève puisse s'exprimer à propos de son dessin. Proposer d'observer les autres dessins réalisés à partir de la même fenêtre.
- Favoriser les échanges, permettre aux élèves d'ajuster, compléter…
- **Comparer les dessins** avec la photo.

Exemples de réalisation en M2

- Le premier enfant a dessiné une camionnette car il en a vu une qui passait sur la route. Il a une vue syncrétique de ce qu'il voit par la fenêtre. Un détail le marque et l'intéresse et c'est la seule chose qu'il dessine.
- Le deuxième enfant dessine un personnage (lui) et les panneaux qui sont difficilement visibles sur la photo.

Exemples de réalisation en M3




Cet enfant a déjà une perception plus réaliste de l'espace et dessine plus d'éléments le composant.

Pour aller plus loin…

Après avoir effectué de nombreuses observations du paysage au travers des fenêtres, les élèves pourraient être invités à utiliser des jumelles. Et découvrir d'autres éléments du paysage : les maisons cachées derrière les arbres apparaissent plus proches, les immeubles invisibles à l'oeil nu peuvent maintenant être observés…



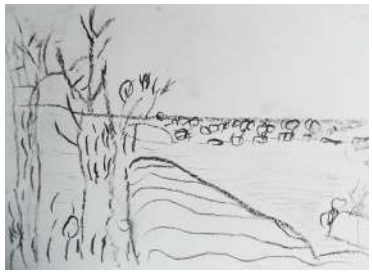


Ces observations peuvent servir de points de départ pour la réalisation d'oeuvres artistiques.

Exemples







Réalisé en fin de 3e maternelle

I 3. AFFINER SON OBSERVATION DU PAYSAGE : ZOOM ET CADRAGE

Les activités décrites ci-dessous visent à **faire acquérir aux élèves une première forme de distance critique, en passant par la prise de conscience de la différence existant entre un espace réellement vécu et les photos que l'on peut en réaliser**. Cette prise de distance critique est une posture essentielle à l'interprétation des images. En amenant les élèves à manipuler des photos, à les identifier, à les trier et en jouant sur les notions de zoom et de cadrage, les enseignant(e)s peuvent leur faire comprendre qu'une photo n'est jamais suffisante pour rendre compte d'un espace.

M1-M2	M3
Je me rapproche, je m'éloigne.	Zoom et cadrage.

JE ME RAPPROCHE, JE M'ÉLOIGNE DÈS LA CLASSE D'ACCUEIL

MISE EN CONTEXTE

Avant de commencer le travail à partir des photos, il est essentiel de **jouer les différentes situations avec le corps :** de près, de loin, avancer, reculer…

Il importe encore de manipuler un appareil photo ou un smartphone pour montrer aux enfants ce que fait le zoom (éloigner/rapprocher). On peut également se servir du zoom d'un vidéoprojecteur en partant d'un élément isolé agrandi, puis « dézoomé ».

- **Présenter une photo représentant la cour de récréation et demander aux élèves de s'exprimer à partir de celle-ci :** « Reconnais-tu le lieu, l'endroit ? Que représente cette photo ? De quel endroit s'agit-il ? »
- **Présenter ensuite des photos d'éléments issus de la photo** ; les inviter à retrouver ces éléments sur la photo de la cour de récréation.






FLSco

FLSco ‖
- Se rendre ensuite à l'endroit où a été prise la photo et jouer au « zoom » avec les élèves : avancer, reculer, regarder de près, de loin…
- Associer le vocabulaire aux gestes posés : je me rapproche du train, je le vois de près ; je m'éloigne du train et plus je m'éloigne, plus je le vois de loin.

- Mettre en évidence le vocabulaire de position : « L'arbre est entre la maison et le toboggan », par exemple.
- Vivre le même genre d'activités en partant de l'environnement de la classe ou d'autres lieux connus des élèves (salle de psychomotricité, garderie…).

DÈS LA M3

Ces activités permettent d'amener les élèves **à prendre conscience de l'importance de l'observateur et des choix qu'il effectue lorsqu'il est face à un paysage.**

Cadrer pour le photographe, c'est choisir la portion de l'espace qu'il souhaite photographier. Une photo n'est donc qu'une représentation ciblée d'un paysage, à un moment donné. La position du photographe et le cadrage effectué sont donc essentiels.

- Débuter par une réflexion : **« À quoi servent les photographies ? ».**

Exemples de réponse

| « Ça sert à regarder ; à garder un souvenir ; à montrer à d'autres personnes. »

- Demander aux élèves de décrire l'environnement dans lequel ils habitent.

« Pensez à l'endroit où vous habitez, où cela se situe…
Nous n'avons pas de photo de votre maison ou de votre appartement…
Vous allez donc décrire votre lieu d'habitation le mieux possible pour que les autres enfants puissent l'imaginer, dans leur tête ».

FLSco

FLSco ‖
- Les inviter à dessiner ce lieu d'habitation pour disposer d'un support lors de la prise de parole. Insister pour que la description soit la plus précise possible.

Exemples de descriptions d'élèves

A. « Ma maison est en brun. Mon jardin est à l'arrière. Beaucoup de voitures passent dans la rue. »
N. « J'habite dans une rue où il n'y a pas beaucoup de maisons, pas beaucoup de voitures, un grand jardin. Tout près, il y a une ferme. Au fond de mon jardin, il y a des chevaux. »
M. « J'ai une maison. Il y a un pré à côté et, devant, il y a un champ de maïs. De l'autre côté, il y a une maison. Mon jardin est à l'arrière de la maison. »

- **Expliquer aux élèves qu'ils vont, tout d'abord, observer deux photos :** « Deux élèves ont fait une photo de leur lieu d'habitation pour vous faire découvrir l'endroit où ils habitent. ». Ensuite, les inviter à dire, avec leurs mots, où habitent ces deux enfants.





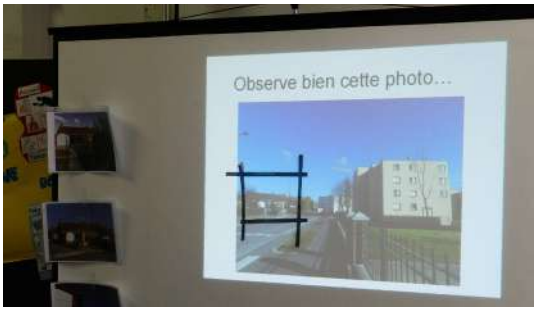
- **En garder une trace,** éventuellement via la dictée à l'adulte.
- Organiser une mise en commun :
  « Nous pensons, par nos observations, que Lucas et Emilie n'habitent pas dans le même type d'environnement. Certains disent que Lucas vit dans une ville où il y a beaucoup d'habitants et qu'Emilie habite plutôt à la campagne… ».
- **Proposer une 3e photo qui montre l'environnement de l'habitation** (de Lucas) mais sans le signaler aux élèves : « Observez bien… Que remarquez-vous ? »



Exemples de réactions

> « On voit l'immeuble de Lucas !
> Mais il y a aussi la maison d'Emilie ! En fait, ils habitent tout près ! Ils sont voisins… Je croyais qu'il était à la ville et elle, à la campagne. C'est une surprise, car tout est sur la même photo… ».





- Lors de sorties en extérieur, **se munir d'un cadre pour observer une partie du paysage et y prélever des éléments naturels et/ou construits par l'homme.**

4. DONNER DU SENS AUX DIFFÉRENTES REPRÉSENTATIONS DE L'ESPACE (M3)

Point d'attention || Cette activité vise à aider les élèves à mieux comprendre le passage de la représentation spatiale en trois dimensions vers celle en deux dimensions, en passant par la technique du tamis.

- À la suite d'une sortie et/ou de la découverte d'un environnement, **inviter les élèves à représenter cet espace vécu en le modélisant en 3D**.

Exemple



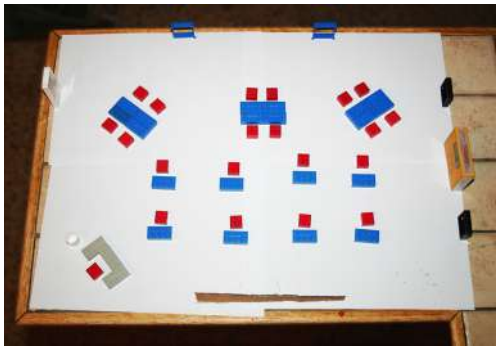
Construire la représentation collectivement en veillant à :

- orienter les objets les uns par rapport aux autres ;
- orienter les objets par rapport à un repère fixe ;
- respecter le plus fidèlement possible les proportions.

- **Aider les élèves qui en ont besoin à saupoudrer les objets avec de la farine et à les retirer soigneusement.**
- **Faire observer les empreintes laissées.**
- **Proposer**, par la suite, **d'autres situations qui conduiront à la construction de maquettes ou de plans.**

Exemple

Le plan de la classe de P1 que les élèves de M3 rejoindront l'année scolaire suivante.





RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- FWB (2013). GT évaluations externes non certificatives en formation historique et géographique.
- ROLANDA J.M & al. (2005). *75 enquêtes pour découvrir le monde*. Paris : Magnard.

Des albums pour découvrir et interroger son environnement

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À…

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Explorer l'espace	
FHS10-M1 M2	• Observer son environnement proche.	• Désigner au moins deux éléments d'un paysage observé (de son environnement proche).
FHS37-M3	• Observer son environnement proche pour le décrire.	• Décrire un paysage observé (dans un environnement proche) en identifiant, à minima, trois de ses éléments.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Découvrir le monde extérieur et le monde du travail (découvrir différents lieux, milieux).
Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (son environnement, la réalité encadrante).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

DES ALBUMS POUR DÉCOUVRIR ET INTERROGER SON ENVIRONNEMENT

DÈS LA CLASSE D'ACCUEIL
DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « DERRIÈRE LA COLLINE » POUR SE QUESTIONNER

Dès le plus jeune âge, il importe d'amener les élèves à se questionner sur ce qu'il y a au-delà de leur terrain habituel d'investigation.

Cet album de Stibane permet de démarrer le questionnement.



© Stibane (2010). Derrière la colline. Pastel.

Contenu

Pendant que toute la famille se repose, Lilo le lionceau se questionne : que peut-il donc y avoir derrière la colline ? Ce petit intrépide part explorer son environnement et découvre que derrière la colline, s'en cache une autre. Se sentant trop petit pour poursuivre ses découvertes, Lilo retourne auprès des siens sans pour autant abandonner son projet d'aventure… D'ailleurs, où va donc cette rivière qu'il aperçoit ?

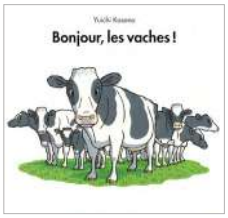
- **Faire découvrir l'album.**
- **Susciter le questionnement** chez les élèves en partant de l'environnement de l'école : « Qu'y-a-t-il derrière ce mur ? Et derrière ce bâtiment ? ».

  → Il s'agit de faire naitre la curiosité géographique, nécessaire pour découvrir le monde qui nous entoure.

  La vérification s'effectue par le déplacement des élèves (vérification d'hypothèses).

DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « BONJOUR LES VACHES ! » POUR DÉCOUVRIR DU VOCABULAIRE SPATIAL

Cet album permet d'aborder des notions à partir d'un paysage rural : observer les vaches de près, de loin, de face…



© Kasano, Y. (2012). Bonjour, les vaches ! École des loisirs.

Contenu

L'auteur propose d'observer les vaches de plus près… et de les suivre durant toute une journée au pré…

- **Faire découvrir l'album.**
- **Jouer cette histoire dans la cour avec les enfants ou à partir d'animaux miniatures, par exemple.**
- **En photographiant différentes scènes, permettre aux élèves de vivre ces notions.**

DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « REGARDE BIEN » POUR ABORDER LE ZOOM ET LE CADRAGE

Au travers de cet album, les élèves seront invités à affiner leurs perceptions et à aiguiser leur sens de l'observation.



© HOBAN, T. (2009). Regarde-bien. Kaléidoscope.

Contenu

En tournant les pages de ce livre, les enfants vont de découverte en découverte, étape par étape. Tout d'abord, ils peuvent observer un détail au centre d'une page découpée et anticiper sur la suite. Puis, ils découvrent l'image dans son entièreté. Pour terminer, l'objet ou l'animal représenté est replacé dans son contexte.
Par exemple, dans ce livre: la voile d'un bateau →un voilier→une petite fille qui joue sur le voilier sur l'eau.

→ **Susciter la réalisation d'un livre collectif** basé sur l'album découvert, en partant de photos réalisées en classe ou lors des sorties.

DÈS LA M2-M3
DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « LE BATEAU ARRIVE ! » POUR VARIER LES POINTS DE VUE

Cet album permet de faire découvrir, au travers de la vie trépidante d'un port, différents points de vue : approchement et éloignement du bateau, gros plan, vue de face, vue arrière…

→ Cet album peut servir de point de départ pour illustrer d'autres scènes paysagères proches des enfants : l'arrivée des enfants à l'école, l'installation du marché sur la place du village…



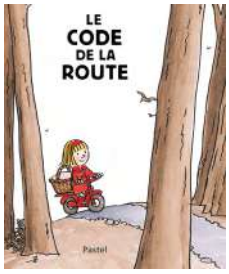
© KASANO, Y. (2012). Le bateau arrive ! École des loisirs.

Contenu

La mer est calme mais l'arrivée du bateau est annoncée par le retentissement de la sirène. Rapidement, le port est envahi de marchandises attendant d'être débarquées ou de passagers attendant de pouvoir monter à bord. L'agitation dure jusqu'au départ du bateau pour un nouveau voyage…

DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « LE CODE DE LA ROUTE » POUR DÉCOUVRIR LE SENS DES PANNEAUX ROUTIERS

Cet album peut amorcer une sortie dans le quartier pour observer les panneaux routiers et découvrir l'environnement proche.



© RAMOS, M. (2010). Le code de la route. Pastel.

Contenu

Ce livre plein de fantaisie et de surprises présente un code de la route s'adressant à une petite fille (le Petit Chaperon rouge) qui se déplace en vélo dans la forêt. Les panneaux de signalisation routière requérant habituellement la vigilance des usagers de la route sont ici très particuliers.
On y retrouve des silhouettes familières : les trois ours, le Petit Poucet, les trois petits cochons…

Ce livre suscite des réactions de la part des élèves comme : « Ces panneaux n'existent pas ! » ou encore « Mario Ramos a inventé de nouveaux panneaux ! ».

Lors d'une sortie dans l'environnement de l'école par exemple

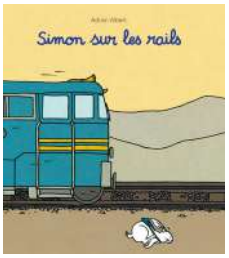
- Donner du sens aux panneaux rencontrés : l'école, les travaux en cours…
- Relever les moyens de communication disponibles dans le quartier : routes, chemins, voie ferrée, rame de métro…
- Prendre conscience que, dans une ville ou un village, certains bâtiments ou lieux publics sont facilement identifiables : école, poste, pharmacie…
- Observer que dans un quartier, on peut voir des bâtiments qui ont des fonctions différentes : maisons, commerces…
- Remarquer que le nom des rues est un repère important : dans quelle rue se trouve notre école ? Comment repère-t-on le nom d'une rue ?
- Réaliser des photos qui serviront à la réalisation d'une affiche collective.







DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « SIMON SUR LES RAILS » POUR ÉVOQUER MOYENS DE TRANSPORT ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE



© ALBERT, A. (2012). Simon sur les rails. École des loisirs.

Contenu

Cet album permet d'ouvrir la réflexion sur quelques moyens de transport et d'observer des paysages variés.
Il permet également d'aborder la notion d'aménagement du territoire par l'homme : la montagne traversée par la ligne ferroviaire, par exemple.

→ Une enquête peut être menée en classe : « Où habites-tu ? Comment viens-tu à l'école ? Quel moyen de transport utilises-tu ?… »

DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « LES PAYSAGES » POUR DÉCOUVRIR DES PAYSAGES D'ARTISTES

Cet album permet de découvrir quelques œuvres de grands peintres.



© DELAFOSSE, C. & ROSS, T. (1993). « Les paysages », collection « Mes premières découvertes de l'art ». Gallimard.

Contenu
Dans cet ouvrage, l'auteur invite le lecteur à observer les détails d'un tableau de Van Eyck au travers d'une fenêtre. C'est toujours au travers d'une fenêtre que Van Gogh invite le lecteur à rejoindre sa chambre ou que Magritte fait découvrir des œuvres totalement surréalistes. On y découvre aussi que les tableaux de Matisse présentent souvent des fenêtres…

- Montrer aux élèves que cette technique de **représenter l'environnement au travers d'une fenêtre** est utilisée par plusieurs artistes.
- **Inviter les élèves à créer une œuvre de paysage par exemple** et ajouter sur la production, par collage, une fenêtre.

DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « LA NATURE DU PLUS PRÈS AU PLUS LOIN » POUR ABORDER/CONSOLIDER LA NOTION DE ZOOM

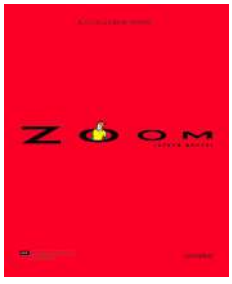


© METTLER, R. La nature du plus près au plus loin. Gallimard Jeunesse.

Contenu
Ce livre permet aux élèves d'observer, par un jeu de zoom et « dézoom », des paysages et des éléments de la nature[1].
En zoomant sur les détails ou en observant un paysage par le biais de la vue aérienne, l'enfant sera ainsi invité à examiner de page en page des changements d'échelles.
Par ce jeu de zooms, une observation fine va naitre. Celle-ci permettra d'appréhender un environnement, qui semblant à première vue familier, peut se révéler également très mystérieux.

DÉCOUVERTE DE L'ALBUM « ZOOM » POUR VARIER LES POINTS DE VUE

Ce livre sans texte peut se découvrir dans les deux sens : le sens habituel de la lecture mais aussi en commençant par la fin. L'intérêt de cet album réside aussi dans son approche particulière des points de vue : gros plan, zoom avant, zoom arrière… Tout ce qu'il faut pour aiguiser son regard et s'offrir une nouvelle lecture de la réalité.



© BANYAI, I. (2021). Zoom. Circonflexe.

Contenu
Une forme rouge indéfinissable… À la page suivante, un zoom arrière nous permettant de découvrir un coq ! De page en page se suivent les zooms arrières surprenants : le coq vu par deux enfants, les enfants vus de l'intérieur de la maison… Que de surprises !

1 Des fiches pédagogiques pour explorer cet album se trouvent sur le site : http://www.cercle-enseignement.com/Primaire/Maternelle/Fiches-pedagogiques/La-nature-avec-Rene-Mettler (Tableau des ressources, FHS-LIEN1).

Utiliser des représentations du temps-chronologie

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir	Attendu
	Explorer le temps	
FHS1-M1-M2	• Le vocabulaire temporel.	• Utiliser de manière adéquate le terme « maintenant » pour se situer dans le temps.
	Contenus I Savoir-faire	**Attendus**
	Explorer le temps	
FHS11-M1-M2	• Identifier les repères de temps.	• Relever, selon l'organisation de la classe, les activités et faits récurrents comme repères de temps
FHS12-M1-M2	• Utiliser une représentation du temps pour situer une activité, un fait dans la journée.	• Situer une activité vécue en temps réel sur une représentation du temps de la journée, utilisée en classe.
FHS13-M1-M2	• Utiliser une représentation du temps pour situer une activité, un fait dans la journée.	• Verbaliser le nom de l'activité en utilisant le terme « maintenant ».
FHS40-M3	• Identifier les repères de temps.	• Relever selon l'organisation de l'école, les activités et faits récurrents comme repères de temps : - dans la journée (exemple : début et fin des cours) ; - dans la semaine (exemple : période de psychomotricité, congé du samedi et dimanche…).
FHS42-M3	• Utiliser une représentation du temps pour situer une activité, un fait dans la journée ou dans la semaine.	• Situer un fait ou un événement de la journée ou de la semaine sur une représentation du temps utilisée en classe.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (une conscience du temps et de l'espace : limites et possibilités).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation. || p. 18

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Parler pour mieux appréhender le temps.

EP12 S'exprimer en utilisant des phrases de structures simples, à minima, sujet, verbe et complément. La chronologie du récit (à l'oral et à l'écrit).

PE10-M1-M2 Identifier les deux supports visuels relatifs au début et à la fin de l'histoire.

CONTINUITÉ À ÉTABLIR EN M3

FHS40 Relever selon l'organisation de l'école, les activités et faits récurrents comme repères de temps :
- dans la journée (exemple : début et fin des cours) ;
- dans la semaine (exemple : période de psychomotricité, congé du samedi et dimanche…).

FHS41 Situer une activité précise en utilisant les termes adéquats (avant-pendant-après) :
- par rapport au temps de midi ;
- par rapport à un repère déterminé.

MISE EN CONTEXTE

L'activité « calendrier » fait partie des tâches quotidiennes de l'école maternelle. Les actions les plus souvent réalisées sont : mettre à jour et se repérer dans différents calendriers, écrire la date, nommer le jour et le mois…

On peut parfois constater que :

- l'activité est conduite de manière identique de la M1 à la M3, sans progression visible ;
- la date est indiquée sans référence à « un avant » et « un après » ni contexte significatif ;
- le moment est vécu très souvent collectivement : pendant qu'un élève agit, les autres sont peu/pas mobilisés.

Point d'attention || Un des risques est que ces moments de rituels ne soient plus de réels moments d'apprentissage.

Deux balises semblent essentielles pour que l'activité « calendrier » soit significative :
- construire les repères temporels avec les élèves, en fonction des besoins ;
- planifier des activités évolutives et progressives de la classe d'accueil à la M3.

Gestes professionnels || Se questionner par rapport à ses pratiques.

1. Quels apprentissages sous-tendent ce moment de rituels dans ma classe ? Quels savoirs, savoir-faire et attendus est-ce que je vise ?
2. Les élèves sont-ils tous actifs durant ce moment ? Si pas, que puis-je changer à mon organisation pour que le rituel ne se transforme pas en routine ?
3. Les tâches et les supports proposés sont-ils envisagés d'une manière progressive ?
4. La durée consacrée à ce moment rituel est-elle justifiée ?

Il est nécessaire de mettre en place des repères temporels dans la journée, dans la semaine.

Les rituels concernant la structuration du temps à l'école maternelle visent essentiellement à aider les élèves à passer d'un temps personnel et subjectif à un temps socialisé et organisé.

Ce dispositif pédagogique propose des activités pouvant intervenir à tout moment de la vie de classe. Ces activités sont à répéter autant de fois que nécessaire durant l'année scolaire, en fonction des apprentissages visés et des besoins de chaque élève.

FLSco || L'acquisition du vocabulaire qui découle de ces moments de rituels met en évidence le lien étroit existant entre la construction de la notion de temps et l'apprentissage de la langue de l'enseignement (des termes comme : maintenant, aujourd'hui, avant, après, ce matin, cet après-midi…).

Pour aider les élèves dans cette appropriation du temps, **il importe d'organiser**, au sein de la classe, **des moments précis qui deviendront des jalons chronologiques de ce temps socialisé** : des jalons rythmant la journée (accueil, regroupement, activités, récréation…) et des jalons récurrents au gré des semaines (lundi : jour de la psychomotricité, mardi : jour de la bibliothèque…).

PHASE 1
REPRÉSENTER LES MOMENTS-CLÉS DE LA JOURNÉE PAR DES PHOTOS

Point d'attention || Photographier les différents moments clés qui organisent le temps collectivement vécu durant une journée de classe.

- **Expliquer l'objectif aux élèves** : réaliser des photos des différents moments de la journée pour se souvenir des différentes activités vécues.
- **Structurer la journée de chaque moment clé**.

  Chaque fois qu'une photo est prise, expliquer aux élèves : « C'est le moment du regroupement, comme chaque matin. Je vais réaliser une photo de ce moment. » ; « Maintenant, c'est le moment de la collation. Je vais aussi réaliser une photo ».
- Imprimer les photos réalisées et les présenter aux élèves, si possible à la fin de la journée.



FLSco **FLSco ||** Ces photos sont de bons supports langagiers car elles s'inscrivent dans le vécu des élèves (langage d'évocation). Elles aident les élèves à mettre en mémoire les activités, les différents lieux fréquentés et la chronologie des événements.

PHASE 2
FAIRE DÉCOUVRIR LE « MAINTENANT » AU FIL DE LA JOURNÉE

Point d'attention || Il est important que les élèves puissent se situer dans le temps proche, en associant une activité de la classe à un document iconographique.

Au départ, il s'agit des photos réalisées lors de la phase 1.
Par la suite, les activités vécues peuvent être représentées par des illustrations idéalement choisies ou réalisées avec les élèves.

- Demander aux élèves, au fil de la journée, de **désigner parmi un ensemble de photographies, celle représentant l'activité du moment**.
- Par exemple : « Maintenant, c'est le moment de la collation. Qui peut trouver la photo illustrant la collation ? ».
- **Afficher les photos dans l'ordre chronologique,** en fonction des événements qui se déroulent en classe.

FLSco **FLSco ||**

- Mettre en place des groupes de besoins pour aider les élèves en difficulté tant dans le repérage des activités en cours que dans la dénomination de ces activités.
- Inviter les élèves à montrer et à nommer la photo de l'activité en cours. Face aux élèves en difficulté, pointer du doigt la photo illustrant le moment et le nommer.
- Leur proposer, au besoin, une justification verbale de ce type : « Je sais que c'est la récréation, car… ».

- **Remplacer, par la suite, les photographies par des images.**

Exemple du déroulement d'une matinée



PHASE 3
METTRE EN ÉVIDENCE LE « MAINTENANT » ASSOCIÉ À UN « AVANT » ET UN « APRÈS »

- **Repartir des photos et/ou des illustrations de la phase 2** : celles-ci sont organisées par ordre chronologique.
- **Inviter les élèves à nommer le moment illustré** sur chacune des photos affichées.
- Dès qu'une nouvelle activité débute, demander aux élèves **d'indiquer ce qu'ils sont en train de faire (maintenant)** ou ce qu'ils **viennent juste de faire (avant).**

FLSco **FLSco ||**
Veiller à l'énonciation d'une phrase correcte, à reformuler et faire reformuler si nécessaire.

- En M2, lorsque les élèves (ou un groupe d'élèves) utilisent à bon escient le « maintenant » et « l'avant », il est intéressant de leur suggérer d'anticiper, à l'aide des illustrations des moments clés organisées par ordre chronologique, l'activité qui viendra juste après celle en cours.

Exemple

« Observe bien le tableau. Nous sommes occupés dans les ateliers. Que ferons-nous juste après ? »



Point d'attention || Encourager les élèves à anticiper les activités qui seront prévues dans le courant de la journée en lisant le tableau et en y prenant des repères.

PHASE 4
UN ÉLÉMENT CLÉ DE LA JOURNÉE DEVIENT UN REPÈRE DANS LA SEMAINE

- En prenant appui sur la hase 3, **mettre en exergue que l'organisation temporelle se structure à partir du temps de l'énonciation (maintenant) qui définit deux repères spécifiques : « l'avant » et « l'après ».**
  Peu à peu, les différents moments vécus (ce matin, hier, demain…) deviennent des durées rythmées par le vécu de la classe.
- Mettre en place progressivement des outils permettant aux élèves de prendre conscience du temps qui passe.

À LA FIN DE CHAQUE JOURNÉE, GARDER UNE TRACE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES

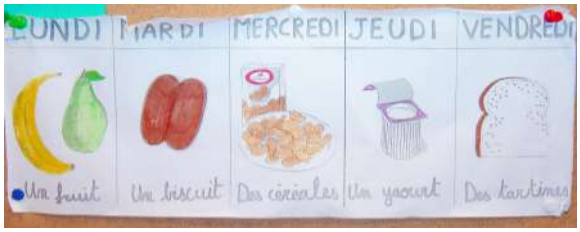


- Inviter les élèves à se rappeler les activités du jour : « Quelles activités avons-nous réalisées aujourd'hui ? Qu'avons-nous appris ? Quand ont-elles été réalisées ? ».
- Garder ainsi une trace journalière du vécu, par une dictée à l'adulte. Y ajouter un dessin d'élève ou une illustration explicite. Progressivement, d'autres repères fixes peuvent être ajoutés durant la semaine : la collation du matin, par exemple.

RELEVER LES ACTIVITÉS RÉCURRENTES DE LA SEMAINE COMME REPÈRES DE TEMPS

Exemples

Les collations



Les activités récurrentes



À PARTIR DE LA M2, EN FONCTION DU CONTEXTE DE LA CLASSE, APPRENDRE À REPÉRER LES JOURS DE LA SEMAINE

Dans les exemples illustrés ci-dessous, les enseignant(e)s utilisent la conscience phonologique pour aider à la mémorisation des jours : des objets qui commencent par la même syllabe que le jour concerné : Jeudi/jeu ; samedi/sable ; mercredi/mer…







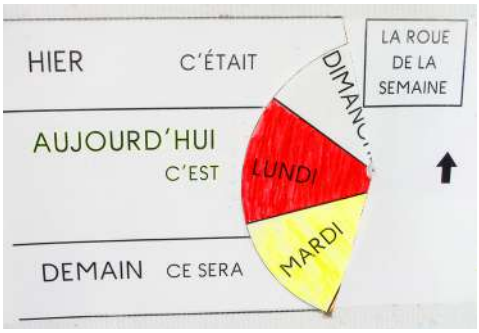
PHASE 5
UNE VARIÉTÉ AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION DE LA NOTION DE TEMPS (M3)

À partir de la M3, différents calendriers peuvent prendre place dans la classe.

Il importe que les élèves puissent **utiliser les activités récurrentes comme repères de temps** (la journée/la semaine) et **situer une activité précise par rapport à un repère déterminé.**

Exemples de calendriers

Prendre des repères dans la semaine : hier/aujourd'hui/demain



Planifier les activités clés de la semaine, avec les élèves



Lorsque les pages d'un calendrier éphéméride se collent au fil des jours… Une façon intéressante d'observer le temps qui passe.



Un calendrier qui se construit au gré des expériences menées en classe : mise en exergue du rapport espace/temps et ancrage dans l'environnement.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BELBÉOCH, O., LOUDENOT, C. & DU SAUSSOIS, N. (1994). *Vivre l'espace, construire le temps*. Magnard.
- LOISON, M. (2010). *Je prépare ma classe de toute petite section et de petite section.* Vuibert.

Se présenter aux autres

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
	Explorer le monde dans le temps et dans l'espace	
FH25	• Des éléments liés à l'individualité.	• Citer au moins deux caractéristiques propres à l'individualité : lieu(x) de vie, âge, prénom, nom de famille..
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
	Explorer le temps dans le temps et dans l'espace	
FHS46	• Dire « qui je suis ».	• Se présenter en énonçant au moins deux éléments parmi les suivants : son âge, son prénom, son nom, un lieu de vie.

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation : verbaliser pour structurer peu à peu sa pensée. || p. 18

Garder une trace des apprentissages : accessibilité et fonction de la trace construite par l'élève. || p. 20

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Séquence d'activités M1-M2 *Oser prendre sa place dans un groupe.*

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

Des liens étroits sont à établir avec le domaine de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. Mieux se connaitre pour pouvoir s'ouvrir en confiance aux autres est un élément clé de l'insertion scolaire et sociale. Il importe aussi que l'élève puisse se reconnaitre comme membre de groupes d'appartenance et respecter les règles de la vie collective.

EPC25 Dire, avec ses mots, son identité (qui il est) au sein de son entourage quotidien (vie scolaire, vie privée).

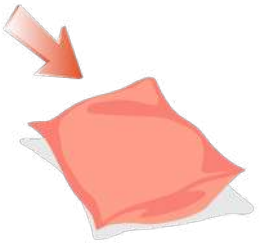
EPC37 Prendre une part active, par exemple dans un atelier choisi, en respectant les règles de fonctionnement de la classe :

- sans tenir compte d'un classement selon le genre ;
- en tenant compte de ce que je peux ou ce que je dois faire ;
- en utilisant une formule de politesse.

MISE EN CONTEXTE

Le langage oral est le fondement des apprentissages à l'école maternelle[1].

Il est donc intéressant de mettre en place des jeux de présentation dès le début de l'année scolaire et de prendre le temps, lorsque l'occasion se présente, de soigner l'accueil d'un nouvel arrivant en classe.



Exemple : le jeu du serpent

- Prévoir un espace suffisamment grand pour pouvoir y faire une ronde.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont participer à un jeu musical. Déposer un gros coussin sur le sol et une flèche en papier pour indiquer le sens de l'assise.
- **Inviter les élèves à se placer debout en cercle autour du coussin.**
- **Expliciter les consignes.**
  « Lorsqu'on entend la musique, tout le monde tourne en cercle autour du coussin. Lorsque la musique s'arrête, l'élève qui est le plus proche de la flèche s'assied sur le coussin, jambes écartées, et dit son prénom.
  La musique reprend et la ronde aussi. Lorsque la musique s'arrête à nouveau, l'élève le plus proche de celui qui est déjà assis, s'assied entre les jambes du premier, jambes écartées également et dit son prénom et celui du copain déjà assis… et ainsi de suite pour former un grand serpent. »

1 Français Séquence d'activités M1-M2 *Oser prendre sa place dans un groupe*.

PHASE 1
SE PRÉSENTER LORS DES RITUELS

- Informer les élèves qu'ils vont apprendre une chanson leur permettant de se présenter aux autres et de retenir les prénoms de leurs pairs.
- Organiser un tour de prise de parole pour que chacun puisse, avant d'entendre la chanson, dire son prénom.

Point d'attention || Si les élèves se connaissent déjà, cette phase peut être organisée avec des élèves d'une autre classe.
Il est possible de demander aux élèves d'ajouter leur nom de famille et de profiter de ce moment pour vérifier si les élèves le connaissent ou non.

- Chanter la chanson aux élèves et montrer les gestes (Tableau des ressources, FHS-LIEN2).

Paroles de la chanson exploitée

« J'ai un nom, un prénom, deux yeux, un nez, un menton

Dis-moi vite ton prénom pour continuer ma chanson…

Je m'appelle… »

Possibilité d'exploiter une capsule vidéo (comme la comptine à jouer congolaise « Comment t'appelles-tu ? », comme support à l'activité (Tableau des ressources, FHS-LIEN3).
Il est également possible de changer le rythme, l'intensité (chanter très bas, muser, chanter très fort, avec une grosse voix, très vite, tout doucement…).

PHASE 2
SE PRÉSENTER LORS D'ATELIERS

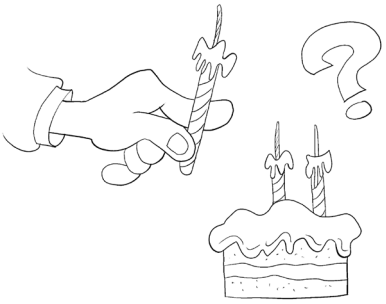
Préparer plusieurs ateliers différents dont l'objectif est identique : permettre aux élèves de se présenter en énonçant au moins deux éléments parmi les suivants : leur âge, leur prénom, leur nom, leur lieu de vie.
Expliciter aux élèves l'enjeu d'apprentissage avant le début des ateliers.
S'assurer que chaque groupe passe par chaque atelier.

Point d'attention || Avant de réaliser ces ateliers, les activités ou certaines d'entre elles seront vécues en groupe classe afin de modéliser ce qui est attendu.

ATELIER 1 (en autonomie)

- Préparer un dé (si possible, un dé grand format).
  Sur les différentes faces du dé, disposer des illustrations permettant aux élèves de comprendre chaque question ou consigne.

Quel âge as-tu ?



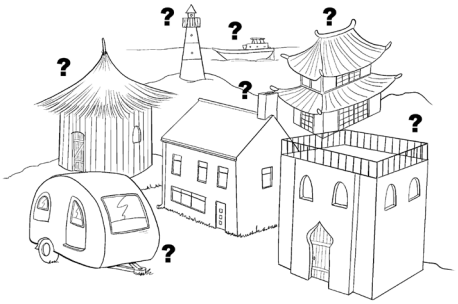
Comment t'appelles-tu ?



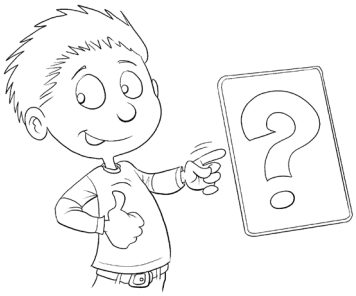
Quel est ton nom de famille ?



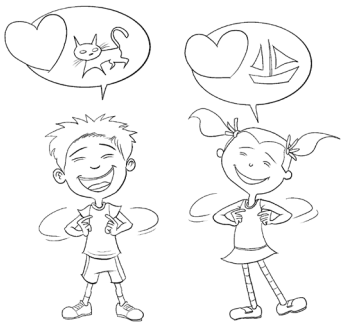
Où habites-tu ?



Choisis toi-même la question à laquelle tu souhaites répondre.



Dis quelque chose que tu souhaites te concernant (le prénom de ton papa, de ta maman, de tes frères et soeurs…).



- Inviter les élèves à lancer le dé à tour de rôle et à répondre à la question correspondant à la face du dé.

ATELIER 2 (en autonomie)

- Demander aux élèves, par dyade, de se présenter.
- Leur donner les consignes suivantes.

1. Chacun choisit la marionnette qui lui convient le mieux pour se présenter.
2. Dire comment on s'appelle, où on habite et d'autres informations que l'on souhaite partager.
3. La/le partenaire peut poser d'autres questions auxquelles on choisit de répondre ou non.
4. Lorsqu'un enfant a terminé, c'est à l'autre de prendre la parole.
5. Terminer le temps d'échange par un dessin : dessiner ce que l'on a retenu de la présentation de son partenaire et lui offrir son dessin.

À chaque question ou consigne est associée une illustration. Ces illustrations sont à la disposition des élèves.

Exemple



1 2 3 4 5

ATELIER 3 (avec l'enseignant(e))

- Présenter l'atelier sous la forme d'une interview : à l'aide d'un micro (jouet), un présentateur va interviewer les élèves présents dans l'atelier.

Point d'attention || Permettre à chaque élève de parler de sa famille, de ses gouts et habitudes, c'est aussi faire preuve de bienveillance à l'égard de tous et prendre en considération l'enfant sous toutes ses facettes.

- L'enseignant(e) joue le rôle du présentateur.

Point d'attention || Dans les échanges, l'enseignant(e) essaie de prolonger la conversation avec un commentaire ou une question, pour avoir des échanges d'au moins 3-4 tours.
Poser des questions ouvertes pour amener les élèves à réfléchir et faire des inférences.

- Dès que les élèves ont compris le principe, les amener à tour de rôle à devenir le présentateur.
- Les élèves les plus réservés préféreront peut-être jouer le rôle du présentateur que de parler d'eux-mêmes.

Différencier || L'enseignant(e) observe comment chaque élève se présente aux autres.
Il est important de prendre appui sur les productions langagières des élèves pour différencier ses actions.

Exemples[2]

- Soutenir la prise de parole par des gestes et/ou du support imagé : proposer aux élèves les illustrations reprises sur les faces du dé de l'atelier 1.
- Adapter ses interventions en fonction des prises de parole de chacun. Par exemple, reformuler correctement les mots et les phrases que l'élève dit, sur un ton positif, comme pour valider ce qu'on a compris, sans l'obliger à répéter. Ou encore laisser des silences dans la conversation, pour que l'élève ait le temps de donner son opinion ou de poser une question.
- Inviter les élèves qui font preuve d'aisance à présenter un copain du groupe, un autre membre de sa famille, à jouer le rôle du présentateur.

- Consigner les observations effectuées.

2 BERGERON-MORIN, L., DESMOTTES, L., LEROY, S. & MAILLART, C. (2020). *Soutenir et Observer le Langage et la communication des Enfants en classe de 2ème maternelle.* Éditions Le CAF.

ATELIER 4 (en autonomie)

- Mettre à la disposition des élèves un réseau constitué de plusieurs albums de littérature de jeunesse dont la thématique est mise en relation avec l'objectif d'apprentissage. Il peut s'agir de livres dans lesquels des personnages se présentent et/ou présentent leur famille, de livres qui permettent de découvrir différents lieux d'habitats (campagne, ville, appartement, maison…) ou encore de livres présentant des familles très variées auxquelles les élèves pourraient s'identifier.
- Inviter les élèves à lire de manière autonome et à choisir, parmi ces livres et sur base des illustrations et du sens qu'ils ont pu construire seuls, celui qu'ils apprécient le plus.
- Leur proposer de réaliser un dessin pour en garder une trace, dans le but de présenter le livre, s'ils le souhaitent, aux autres membres de l'atelier et/ou à l'ensemble de la classe.

Point d'attention || Au fil des jours, lire les livres présentés dans cet atelier. Les laisser à la disposition des élèves, le temps que chacun puisse se les approprier. Ces ouvrages feront donc ainsi partie de la « bibliothèque éphémère » de la classe et pourront servir de points d'appui pour d'autres projets en formation humaine et sociale.

Exemples

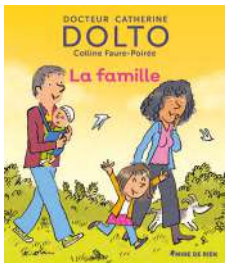
| Des personnages se présentent et/ou présentent leur famille.



© BUREAU, S.
Devine qui je suis-les animaux de la ferme.
Éditions Circonflexe.

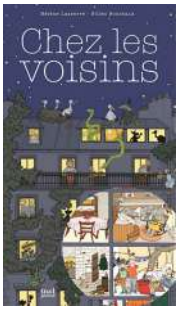


© FRIER, R & FRANEK, C.
Je vous présente Gaston
Éditions Edune.



© DR. DOLTO, C.
La famille
Éditions Mine de rien.

| Différents lieux d'habitats



© BONOTAUX, G & LASSERRE, H.
Chez les voisins.
Éditions Seuil Jeunesse.



© GUEYFIER, J.
Tu habites où?
Éditions Rue du Monde - TIPTAP.



© CASSANI, M & BLUMEN, P.
Maisons autour du monde.
Éditions Nathan.

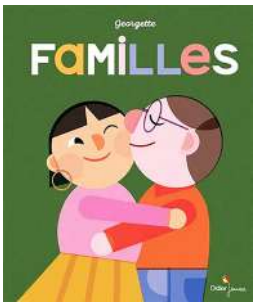
| Des familles très variées



© BELLIERE, C & DE HAES, I.
Et toi, ta famille ?
Éditions Alice.



© HEGARTY, P & WHEATCROFT, R.
Familles.
Éditions Père Castor.



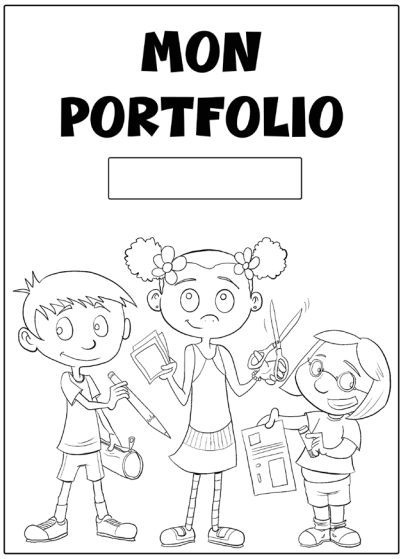
© GEORGETTE.
Familles.
Éditions Didier Jeunesse.

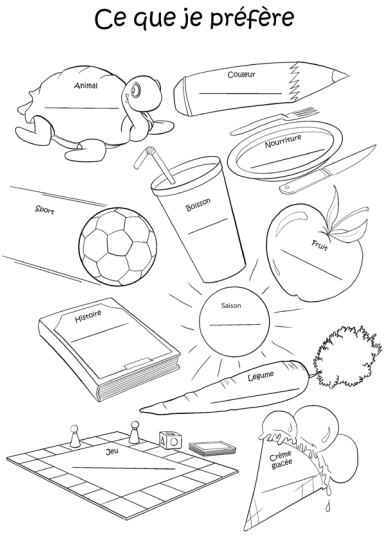
PHASE 4
RÉALISER UNE TRACE PERSONNELLE DE L'APPRENTISSAGE

Il peut être intéressant de mobiliser les apprentissages des attendus visés dans cette séquence pour commencer et personnaliser un portfolio. Le portfolio de communication offre une réelle opportunité d'échanges entre les parents ou les proches avec qui l'élève partage sa vie scolaire. Le portfolio est construit par chaque élève. Il est évolutif et rassemble des traces significatives d'apprentissages réalisés en classe.

- **Expliciter aux élèves l'objectif du portfolio** : garder une trace de différents apprentissages.
- Les inviter à **personnaliser leur portfolio** : écrire leur prénom, se dessiner et/ou coller une photo, le décorer, indiquer leur âge en coloriant le nombre adéquat de bougies sur le dessin d'un gâteau, coller une illustration représentative de leur lieu de vie, joindre une photo de leur famille…

Point d'attention || Il est aussi possible de proposer aux élèves de rassembler des objets ou des représentations d'objets et de les disposer dans une boite pour présenter, par exemple, ce qu'on aime, ce qu'on n'aime pas, son repas préféré, ce qui fait très peur, sa couleur préférée, son activité préférée à l'école…





- **Proposer à chaque élève de réaliser une trace** (par un dessin, une phrase via la dictée à l'adulte) **de ce qu'il a appris suite aux quatre ateliers vécus lors de la phase 2**.

Point d'attention || Encourager l'élève à présenter régulièrement son portfolio à domicile. Il peut être intéressant de s'exercer en classe, de le présenter à des élèves d'une autre classe.

Jeux d'hier, jeux d'aujourd'hui ; jeux d'ici, jeux d'ailleurs

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
	Explorer le monde dans le temps et dans l'espace	
FH49	• Dégager des habitudes de vie différentes : - d'aujourd'hui/d'autrefois ; - d'ici/ d'ailleurs.	• Comparer au moins deux caractéristiques propres aux habitudes de vie : - d'aujourd'hui/d'autrefois ; - d'ici/ d'ailleurs.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix (une conscience du temps et de l'espace limites et possibilités).

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Repères méthodologiques généraux

Garder une trace des apprentissages. p. 20
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En français

Utiliser l'écrit pour s'informer

LE28 Construire une information implicite à partir d'indices prélevés dans le texte et les illustrations.

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

S'inscrire dans une perspective philosophique et citoyenne

EPC21 Exprimer, verbalement, avec l'aide de l'enseignant et/ou non verbalement, son étonnement, son questionnement.

Se connaitre et s'ouvrir à l'autre

EPC29 Laisser parler l'autre, même si son avis diffère.

EPC30 Prendre sa place et laisser place à l'autre quelles que soient ses différences.

En éducation culturelle et artistique

Rencontrer des oeuvres du patrimoine

ECA38 S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié :
- aux artistes rencontrés : peintre, sculpteur, photographe ;
- à un événement lié au patrimoine local ;
- aux lieux : musée, exposition.

Activités en continuité M1-M3 *Rencontrer, percevoir des ambiances.*

AVEC M1-M2

Explorer le monde dans le temps et dans l'espace n'est pas abordé en M1-M2. Toutefois, en observant son environnement proche, en identifiant des repères de temps et en prenant conscience que certaines activités s'inscrivent dans un temps et un espace précis, l'élève met en place les premiers jalons de cette compréhension du monde.

→ Aborder, par exemple, la thématique des jeux en l'associant à des espaces et à des temps précis :

- au niveau de l'espace : jouer au toboggan dans la cour ; jouer aux poupées en classe ; jouer avec les cerceaux en psychomotricité...
- au niveau du temps : aujourd'hui, je joue à la poupée ; demain, je pourrai jouer avec les cerceaux en psychomotricité…

MISE EN CONTEXTE

Pour aborder l'exploration du monde dans le temps et dans l'espace, la thématique du jeu a été choisie dans le cadre de ce dispositif pédagogique. Le jeu fait partie intégrante de la vie de l'enfant. Chacun peut facilement prendre des repères par rapport à son propre vécu. Pour les élèves, il est plus aisé de dégager les habitudes de jeux différentes entre autrefois et aujourd'hui mais aussi entre ici et ailleurs.

Supports proposés

Les jeux d'autrefois à aujourd'hui…

Par le biais de l'observation d'images, les élèves sont amenés à **caractériser le mode de vie des gens à une époque donnée en se focalisant sur un aspect : le jeu** → Prélever des ressemblances et des différences entre aujourd'hui et autrefois.



Pieter Brueghel, « Jeux d'enfants » ,1560

Au travers de leurs œuvres, les peintres nous offrent des supports très riches pour aborder la lecture d'une trace du passé. Une reproduction du tableau « Jeux d'enfants » de Pieter Bruegel l'Ancien est le point de départ de cette séquence d'activités.

Ce tableau peint en 1560 met en scène pas moins de 200 personnages et 90 jeux différents.

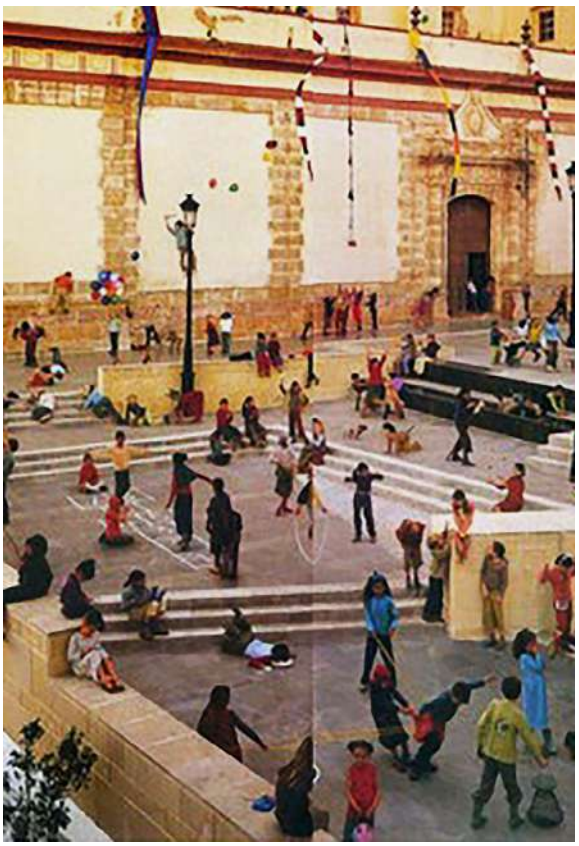


L'œuvre de P. Bruegel a inspiré la publicité. « Petit Bateau ». Pour cette publicité, on a construit une version du tableau en mettant en scène des enfants d'aujourd'hui.

Cette publicité date de 2002[1].

1 EN IMAGES. Quand la pub s'inspire de l'art (et vice versa) (nouvelobs.com)

Les jeux d'ici et d'ailleurs…







ACTIVITÉ N° 1
« L'AUTREFOIS », LA PEINTURE DE BRUEGEL, UNE TRACE DU PASSÉ

- Expliquer aux élèves qu'ils vont observer une peinture réalisée il y a bien longtemps par un peintre belge qui s'appelait Pieter Bruegel.
  Nommer l'oeuvre, en la montrant (la projeter sur écran ou en avoir une copie en grand format) : « Jeux d'enfants ».
- Prendre un temps collectif d'observation et d'échanges : « Pourquoi Pieter Bruegel a-t-il appelé son tableau 'Jeux d'Enfants' ? » ; « Que remarquez-vous en observant ce tableau ? » ; « Quels sont les jeux que vous reconnaissez et ceux que vous ne connaissez pas ? »…
- Mettre en évidence que ce tableau met en scène des jeux d'autrefois et que certains sont peu utilisés actuellement.
- Former des groupes de maximum trois élèves et remettre à chaque groupe une copie plastifiée du tableau. Leur demander d'entourer sur celle-ci, au marqueur effaçable les jeux qu'ils reconnaissent. Ils peuvent en garder une trace sur une feuille libre (par dessin et/ou dictée à l'adulte).




- Afin d'affiner l'observation, leur remettre ensuite des agrandissements de parties de la peinture. Inviter chaque groupe à les comparer à ce qu'ils ont découvert mais aussi à les resituer sur la reproduction de la peinture.

Garder une trace des apprentissages
- Prévoir une phase d'organisation des informations : « Quels sont les jeux que vous avez pu découvrir ? »
- Réaliser une synthèse en associant les éléments du tableau et le nom du jeu.

Exemples

Le jeu du cerceau



Le jeu du tonneau



Le jeu du saute-mouton



Le jeu des osselets



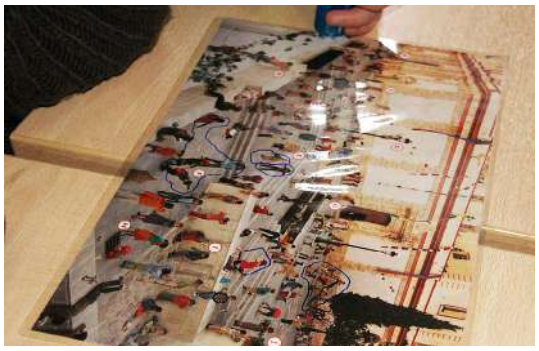
Mais aussi : les toupies, le jeu de la chaise, les acrobates, le jeu du cheval, la chenille, la danse, le tir à la corde, les échasses, le poirier, le bras de fer…

- Faire vivre différents jeux par le corps : saute-mouton ; tir à la corde ; saut d'obstacles ; Colin Maillard ; Jacques a dit…
  → Énoncer les règles et intervenir pour organiser ces temps de jeux.
  → Amener les élèves à réfléchir après l'action : faire verbaliser les jeux vécus, les règles rencontrées…

ACTIVITÉ N° 2 « L'AUJOURD'HUI », UNE PHOTOGRAPHIE ACTUELLE S'INSPIRANT DE L'OEUVRE DE BRUEGEL

La démarche proposée est semblable à celle de l'activité n°1. **Expliciter que le terme « aujourd'hui » doit se comprendre comme « à l'heure actuelle », « dans la vie de maintenant ».**

- Expliquer aux élèves qu'ils vont **observer une photographie inspirée de la peinture réalisée par Pieter Bruegel**. Montrer l'image et questionner les élèves : « Que remarquez-vous en observant cette photo ? » ; « Quels sont les jeux que vous reconnaissez et ceux que vous ne connaissez pas ? » ; « Quels sont les jeux que vous avez déjà pu découvrir sur le tableau de Bruegel ? ».
- **Mettre en évidence que la photographie met en scène des jeux auxquels les enfants jouent aujourd'hui**. En observant l'image, inviter les élèves à parler de leurs jeux préférés.
- Comme lors de l'activité n°1, demander aux élèves d'**observer** attentivement l'image afin de **relever les jeux qu'ils connaissent**. Inviter chaque élève à entourer les jeux qu'il connait. Cette phase peut se vivre également par dyades.





- En groupes, inviter les élèves à organiser les informations en découpant les jeux et en les associant à ceux d'autrefois.

Autrefois	Aujourd'hui
	






- Mettre en évidence que si certains jeux sont encore connus à l'heure actuelle, d'autres ne le sont plus. De même, certaines activités d'aujourd'hui n'existaient pas à l'époque de Bruegel.

ACTIVITÉ N° 3
ICI ET AILLEURS, PHOTOS DE JEUX D'AUTRES PAYS

Au préalable, sensibiliser les élèves à la vie « ailleurs » au travers de lectures d'albums, de visionnement de films documentaires…

- **Rappeler le vécu précédent.**
  « Vous avez appris que les jeux existaient il y a bien longtemps déjà. Vous avez pu observer des jeux anciens dans le tableau peint par P. Bruegel. Ensuite, vous avez vu une image réalisée par un photographe qui s'est inspiré du tableau de Bruegel. Il y a aussi beaucoup de jeux et beaucoup sont ceux d'aujourd'hui. »
  → Inviter les élèves à ajouter des précisions, en prenant appui sur les activités réalisées.
- **Expliquer l'enjeu d'apprentissage** : apprendre à observer des photos d'enfants de pays différents pour découvrir leurs jeux quotidiens.
- Laisser différentes photos à la disposition des élèves en leur donnant la consigne suivante : « Observez bien les photos. Pouvez-vous me dire à quoi jouent ces enfants ? ».

Exemples






- **Amener le questionnement permettant la mise en évidence des ressemblances et des différences entre les jeux « d'ailleurs », les jeux de chez nous et les jeux d'autrefois.**

Exemples

- Beaucoup d'enfants jouent au jeu « de faire rouler » un cerceau, un pneu… Ce jeu existe depuis longtemps car on le voit dans la peinture de Bruegel, on y joue aussi ici et dans d'autres pays.
- Des enfants fabriquent eux-mêmes leurs jeux.
- Certains jeux que nous avons en classe se retrouvent aussi dans d'autres pays (ailleurs).

Le jeu du cerceau


Autrefois


Aujourd'hui


Aujourd'hui/ailleurs


Aujourd'hui/en classe

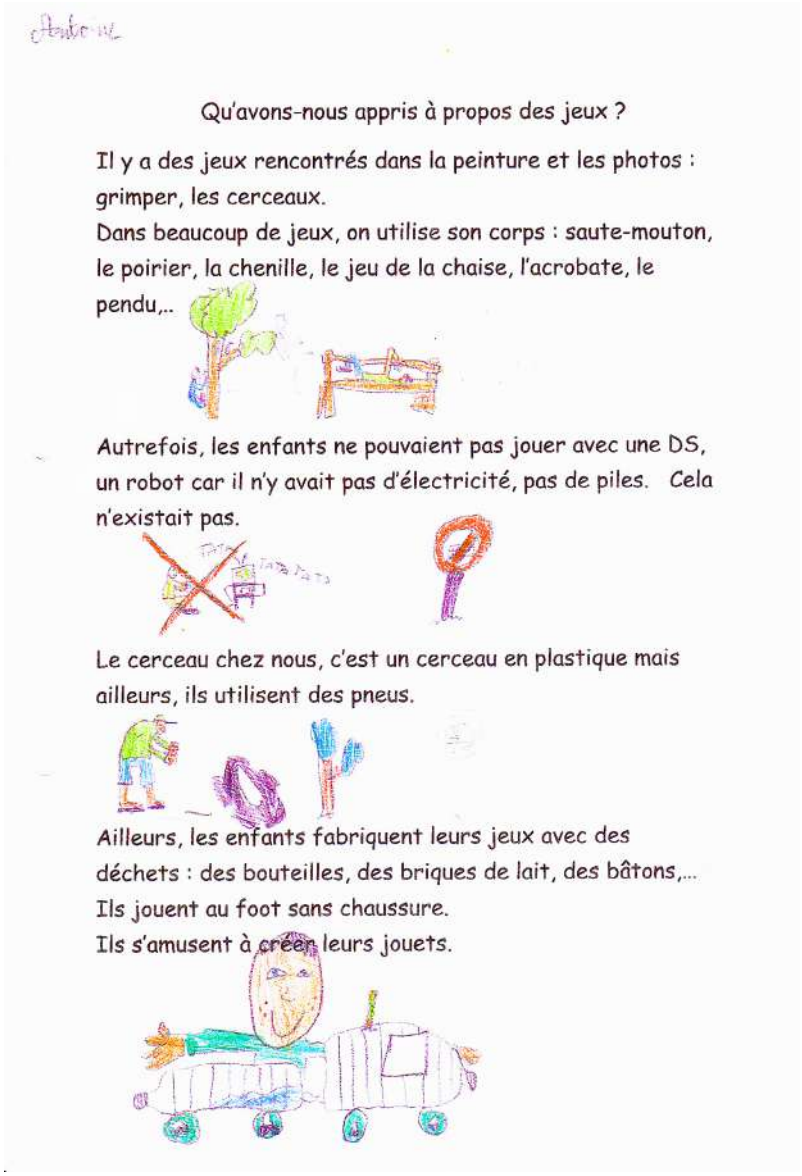
Montrer d'anciennes photographies.






Garder une trace des apprentissages || Proposer une phase de synthèse collective : « Qu'avons-nous appris ? ».

Exemple



Qu'avons-nous appris à propos des jeux ?

Il y a des jeux rencontrés dans la peinture et les photos : grimper, les cerceaux.
Dans beaucoup de jeux, on utilise son corps : saute-mouton, le poirier, la chenille, le jeu de la chaise, l'acrobate, le pendu,..

Autrefois, les enfants ne pouvaient pas jouer avec une DS, un robot car il n'y avait pas d'électricité, pas de piles. Cela n'existait pas.

Le cerceau chez nous, c'est un cerceau en plastique mais ailleurs, ils utilisent des pneus.

Ailleurs, les enfants fabriquent leurs jeux avec des déchets : des bouteilles, des briques de lait, des bâtons,...
Ils jouent au foot sans chaussure.
Ils s'amusent à créer leurs jouets.

Synthèse réalisée via une dictée à l'adulte.

- Appliquer cette démarche pour aborder d'autres thématiques : l'alimentation, les moyens de transport, l'habitat, les vêtements…
  Les oeuvres des peintres anciens peuvent être des supports particulièrement intéressants pour introduire un questionnement sur la vie d'autrefois.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- GT évaluations externes non certificatives en formation historique et géographique. FWB-2013.
- HUBER,M. (2005). *Situations problèmes pour enseigner l'espace et le temps au cycle 2*. Paris: Hachette Education.

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

Clé de lecture 461
Repères méthodologiques disciplinaires 463
Séquences d'apprentissage 473
- S'étonner, se questionner à propos d'une émotion : la peur 473
- Prendre part à un échange en adaptant ses gestes et ses paroles selon la situation de la vie collective 478
- Prendre une part active à une activité de classe en tenant compte de ce que je peux ou ce que je ne peux pas faire 482

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ | CLÉ DE LECTURE

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6 et 7

ENJEUX	OBJECTIFS	DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES DÉCLINÉS EN 4 RUBRIQUES	DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Élaborer progressivement, avec l'élève, les règles du vivre-ensemble considérant la place de chacun, l'expression individuelle des opinions, les échanges de points de vue cheminant progressivement vers le débat.	Amener progressivement les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte à toutes les cultures.	**Construire une pensée autonome et critique**	**En M1-M2** p. 620 **En M3** p. 621	**Des savoirs, savoir-faire et compétences travaillés et articulés de manière à :** • Favoriser un enseignement spiralaire. • S'intégrer dans une optique citoyenne, humaine et sociale. • Permettre à chaque élève d'élargir sa propre manière de voir et de penser. • Développer progressivement la capacité de l'élève à se remettre en question pour dépasser ses appréhensions spontanées et ses représentations. • Encourager la prise de parole devant les pairs et la participation aux échanges. • Développer les compétences d'écoute. • Outiller l'enfant pour qu'il évolue dans le nouvel univers scolaire avec sérénité.
Permettre à l'élève de s'ouvrir progressivement aux autres en lui faisant prendre conscience que les autres peuvent penser différemment dans un même contexte.		**Se connaitre soi-même et s'ouvrir à l'autre**	**En M1-M2** p. 620 **En M3** p. 621	
Développer la connaissance de soi de chaque élève et sa conscience d'être « un parmi d'autres », de faire partie d'une collectivité.		**Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit**	**En M1-M2** p. 620 **En M3** p. 621	
		S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	**En M1-M2** p. 620 **En M3** p. 622	
P. 619	P. 619	PP. 619-622	PP. 619-622	P. 619

FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

Enseigner la philosophie et la citoyenneté en maternelles, c'est **installer les prémices de la démarche philosophique en les articulant à l'apprentissage progressif d'une série de notions et concepts relatifs à la citoyenneté**. Dans un premier temps, ces notions et concepts s'inscrivent essentiellement dans le cadre de la classe et de l'école, premiers lieux de découverte de l'espace démocratique pour les élèves. Ils doivent être abordés à travers des dispositifs de discussion qui permettent aux élèves de s'étonner, de se questionner, d'exemplifier et de justifier les réponses apportées. Il ne s'agit donc pas de transmettre des savoirs, des normes et des valeurs de manière verticale mais d'**amener les élèves à construire une pensée autonome et critique pour s'engager dans l'espace démocratique et citoyen**.

2. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE ET LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

Si l'arrivée d'une nouvelle discipline au sein des référentiels peut légitimement susciter de l'appréhension chez le/la titulaire, il convient de dédramatiser. De nombreux éléments propres à la démarche philosophique (s'étonner, s'interroger, exprimer son avis, écouter les autres…) sont déjà mobilisés/présents dans la vie d'une classe de maternelle. La capacité spontanée des élèves à s'étonner et questionner est bien connue des enseignant(e)s et permet d'initier de nombreux apprentissages de base. Le cours de philosophie et citoyenneté s'appuie, de ce fait, sur les objectifs généraux du Référentiel des compétences initiales : *« Construire les premiers outils de structuration de la pensée. Poser/amplifier les premiers jalons du développement de l'autonomie de l'enfant… »* (Référentiel des compétences initiales, pp. 554-558).

Toutefois, il est nécessaire de mettre en place un apprentissage spécifique à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté afin de développer les compétences de base qui seront mobilisées tout au long du Tronc Commun. Les séquences présentes dans le programme illustrent comment articuler les apprentissages et les dispositifs, les attendus et la démarche spécifique à l'EPC.

REPÈRES DIDACTIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QUELLES BALISES POUR ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE ET LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

UNE DÉMARCHE SPÉCIFIQUE

La démarche qui traverse le cours de philosophie et citoyenneté est une démarche fondée sur l'étonnement, le questionnement philosophique et la conceptualisation.

Grâce à un **support** déclencheur pertinent (littérature de jeunesse, questions spontanées, œuvres d'art, théâtre de marionnettes, spectacles, manipulations…), le/la titulaire amène les élèves à s'étonner, à interroger les évidences liées aux notions présentes dans le référentiel sous forme de savoirs.

Ces notions sont dès lors travaillées à travers une série de savoir-faire afin d'en construire ensemble une compréhension commune.

De cette démarche, il convient de garder **une trace**, dont la forme varie selon le contexte, la classe et le moment auquel elle intervient dans le questionnement philosophique des élèves.

Tout au long de la démarche propre au cours de philosophie et citoyenneté, **les savoirs, savoir-faire et compétences** présents dans le référentiel sont **articulés et mobilisés conjointement**, en particulier au sein du dispositif de la discussion à visée philosophique.

Il est nécessaire de définir un espace et un temps fixes consacrés au cours de philosophie et citoyenneté (CPC) afin de l'inscrire dans un cadre clair et ritualisé. De cette manière, l'enseignant(e) fait apparaitre explicitement aux élèves les éléments spécifiques de la démarche en philosophie et citoyenneté (la nature des questions traitées, les concepts abordés, les habilités de pensée mobilisées).

2. UNE LOGIQUE SPIRALAIRE

Le Référentiel de compétences initiales offre aux élèves l'opportunité de s'initier aux démarches propres au cours de philosophie et citoyenneté présent dans le tronc commun. Dès lors, certains savoirs, savoir-faire, compétences, découverts en maternelles seront progressivement exercés, approfondis, évalués tout au long de la scolarité.

Exemple

M1 - M2	Respecter le tour de parole.
M3	Laisser parler l'autre, même si son avis diffère.
P1	Exprimer son accord ou son désaccord.
P2	Partager son avis.
P3	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.
P4	Expliquer son avis, clarifier sa pensée.
P5	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison, d'un exemple.
P6	Défendre son avis à l'aide d'un argument, d'une raison, d'un exemple.
S1	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes).
S2	Justifier sa prise de position par des arguments ; identifier différents éléments pour prendre position (valeurs-normes).
S3	Justifier, nuancer sa prise de position en intégrant des arguments, des contre-arguments.

3. DES PISTES MÉTHODOLOGIQUES

CHOISIR UN SUPPORT D'ÉTONNEMENT

On entend par support d'étonnement, tout élément ou tout moyen permettant de faire émerger l'étonnement philosophique chez l'enfant (voir point 2. Recueillir l'étonnement). Dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté, **il s'agit, à travers ces supports, d'induire chez les élèves, un questionnement de départ** portant sur les savoirs, les savoir-faire et les compétences propres au cours. Afin de permettre un questionnement de qualité et un engagement spontané de la part des élèves, le choix du support peut s'effectuer selon une série de critères.

L'enseignant(e) veillera au minimum à ce que celui-ci :

- ❍ porte sur des problématiques universelles liées au contenu du référentiel ;
- ❍ fasse preuve d'une capacité évocatrice suffisante pour susciter l'étonnement ;
- ❍ se révèle porteur de sens, fasse écho aux réalités vécues par les enfants ;
- ❍ place la bonne distance entre l'expérience personnelle de chacun(e) (et les affects qui y sont liés) et l'universalité des notions, concepts et savoirs présents dans le référentiel ;
- ❍ se montre adapté au contexte de classe ;
- ❍ confronte les élèves à une réalité qui n'est pas forcément la leur (à travers notamment le récit fiction) ;
- ❍ soit riche, contrasté et de nature variée.

Parmi les différentes natures de supports possibles, l'enseignant(e) peut compter sur :

LES QUESTIONS SPONTANÉES DES ENFANTS

Lors des activités quotidiennes, il est possible qu'émergent des questions spontanées de la part des élèves. Celles-ci seront notées de manière à les rendre visibles par toute la classe. Par la suite, le/la titulaire sélectionnera la ou les questions à traiter dans le cadre du cours, pour peu que celle-ci recouvre les contenus présents dans le référentiel.

LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE

À travers le récit de fiction, les enfants sont amenés à vivre, par le biais des personnages, une expérience au monde parfois différente, parfois proche de la leur. Les albums et romans de littérature jeunesse, grâce à leur portée symbolique, sont donc une formidable source d'étonnement et de questionnement.

LES ŒUVRES D'ART

Les œuvres d'art (toiles, tableaux, films, photos, compositions musicales…), par leur portée évocatrice, constituent des supports très riches en étonnement. Elles posent non seulement des questions liées à la manière dont la réalité est représentée, mais laissent également à celui /celle qui regarde ou écoute l'œuvre, la possibilité de construire mentalement ses propres représentations.

LE PHOTOLANGAGE

Plusieurs photographies ayant fait l'objet d'une sélection préalable sont présentées aux élèves. Le choix porté sur l'une ou l'autre photo permet de faire apparaitre des représentations qu'il s'agira par la suite de questionner.

THÉÂTRE DE MARIONNETTES, JEUX D'IDENTIFICATION/IMITATION/SAYNÈTES

Comme la littérature, le théâtre de marionnettes et les jeux d'imitation permettent à l'élève de vivre des expériences vivantes, singulières et universelles, tout en établissant la juste distance entre l'élève et l'objet de la réflexion (l'élève parle du personnage et non de lui /elle-même). En incarnant un rôle, il/elle découvre progressivement la diversité des points de vue.

RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT : QUE FAIRE DES RÉACTIONS/QUESTIONS ?

C'est une étape sensible et centrale dans la démarche philosophique et dans le déroulement de l'activité en classe. Il s'agit de partir des étonnements/réactions/questionnements spontanés des élèves. Le/la titulaire devra réussir à susciter l'intérêt et donc l'engagement de l'élève en restant aussi proche que possible de son étonnement/questionnement spontané et ce, tout en s'inscrivant dans les prescrits du référentiel.

Recueillir l'étonnement/le questionnement des élèves et savoir qu'en faire s'avère **souvent complexe**.

L'enseignant(e) est entre autres confronté(e) aux situations suivantes :

- ❍ l'étonnement des élèves n'est pas formulé sous forme de questions, mais plutôt sous forme de réactions (une mimique, une interjection, une onomatopée…), de réflexions (phrases affirmatives voire exclamatives sur le sujet, énoncés de stéréotypes, croyances, préférences, jugements de valeurs…), d'exemples concrets (situations vécues, situations relatées dans les médias…)…
- ❍ les étonnements/réactions/questionnements ne sont pas en lien avec les contenus du référentiel ;
- ❍ les étonnements/réactions/questionnements ne cadrent pas avec les contenus prévus par l'enseignant(e) dans sa préparation ;
- ❍ il ne se passe rien : le support d'étonnement ne donne lieu à aucun(e) réaction/questionnement.

Différentes stratégies peuvent être mises en œuvre par l'enseignant(e) en réaction à ces situations :

- Préparer minutieusement l'activité en envisageant les différents contenus et questionnements possibles, les différentes pistes et entrées possibles dans les notions abordées. Cette préparation permettra d'être flexible, pour pouvoir rebondir sur les réactions/étonnements formulés par les élèves dans le respect du référentiel. Lorsque le support déclencheur ne donne lieu à aucune réaction, cette préparation permet à l'enseignant(e) de disposer d'une série de questions à poser afin d'enrichir, par la suite, la réflexion du groupe.
- Permettre aux enfants d'exprimer leur ressenti à propos du support déclencheur et ce, afin d'éviter que les émotions parasitent la construction de leurs pensées. Ce n'est pas nier l'affect, c'est l'évacuer. Cette étape permet ensuite aux élèves de centrer leur réflexion sur le concept, l'abstrait.
- Vérifier, par des questions de contenu, la compréhension commune de la structure, de la construction, du vocabulaire spécifiques au support déclencheur (français/FLSCO). Toutefois, cette phase ne doit pas empêcher l'élève d'avoir son interprétation personnelle sur le sens des contenus du support.

COMMENCER À INTERROGER LES CONCEPTS

Un concept est l'ensemble des représentations mentales abstraites désignées par un mot. Il possède plusieurs facettes, plusieurs dimensions que les élèves seront amené(e)s à interroger, à identifier et à exemplifier. Il s'agit de questionner les représentations, les présupposés et le contexte dans lequel s'inscrit inévitablement le concept.

Afin de « savoir de quoi on parle », d'éviter d'une part, les approximations et d'autre part, la confusion liée à la polysémie de certaines notions, il convient d'élaborer ensemble une représentation commune de ce que recouvrent ces notions/concepts pour les articuler dans une question à laquelle il faudra répondre. **Cette activité, appelée conceptualisation**, consiste à interroger, à construire et à reconstruire, seul ou collectivement, les notions/concepts présents dans le référentiel. Elle s'effectue, de manière privilégiée, à travers la discussion.

Notion/ Concept	Représentations et présupposés	Pistes de questionnement	Conceptualisation
Exemple : La règle	*« Ce sont les adultes qui décident des règles. »* *« On doit toujours obéir aux règles. »* *« Si on n'obéit pas aux règles, on est punis. »* *« On ne peut pas faire tout ce qu'on veut. »* *« Les règles de l'école ne sont pas les mêmes que les règles de la maison. »* *« On ne comprend pas toujours les règles. »* *« Les règles, c'est toujours embêtant. »* …	*- Que se passerait-il s'il n'y avait pas de règles (en classe, dans la cour…) ?* *- Que se passerait-il si on pouvait tout faire ?* *- Est-ce que les règles sont les mêmes pour tout le monde ?* *- Est-ce que les règles sont les mêmes partout (dans la classe, dans le couloir, dans la cour, au réfectoire…) ?* *- Est-ce que les règles sont les mêmes tout le temps ?*	Différentes selon les activités / Différentes selon les endroits Les règles à l'école Nécessaires pour vivre ensemble

D'après M. Tozzi (2011)

GARDER DES TRACES DES APPRENTISSAGES

Garder des traces, c'est mettre en forme des apprentissages à un moment précis, avec un objectif déterminé. Cette activité peut prendre différentes formes et remplir des fonctions variées (Repères méthodologiques généraux, p. 20).

En philosophie et citoyenneté, la majorité des activités se déroule oralement (lecture d'albums, discussions philosophiques, jeux de rôles…). Cela laisse peu de place à l'écrit. Après une discussion philosophique, l'enseignant(e) peut dès lors se demander ce que les élèves ont appris et retenu. Le temps de la trace est donc **un moment essentiel de la leçon**. Il permet de vérifier que le groupe partage un langage commun autour des notions et concepts abordés durant les leçons et autour des savoir-faire et compétences exercés en classe. Il doit garantir, tant à l'élève qu'à l'enseignant(e), la possibilité de structurer sa pensée.

Construire des traces de qualité avec des élèves est une activité **complexe**. L'enseignant(e) est régulièrement amené(e) à se poser des questions.

- Comment construire une trace permettant de structurer la pensée d'un groupe alors que les élèves ne maitrisent encore ni la lecture ni l'écriture ?
- Comment garder une trace de l'acquisition de démarches mentales ?
- Comment permettre à l'élève de s'approprier la trace tout en garantissant qu'elle reste bien le reflet de la pensée du groupe ?
- …

Face à cette complexité, l'étape de la trace nécessite que l'enseignant(e) prenne le temps d'une réflexion préalable afin de définir précisément quelle forme prendra la trace et quelle fonction elle devra remplir. Il semble ainsi important de se poser les questions suivantes par rapport à toute trace envisagée.

La trace envisagée…

- ❍ Intervient-elle au bon moment de la séquence au regard des fonctions que j'attends d'elle (synthétiser, permettre le retour sur des représentations, permettre l'appropriation…) ? (Repères méthodologiques généraux, p. 20).
- ❍ Permet-elle de revenir sur les représentations préalables du groupe/de l'élève en fin de séquence ?
- ❍ Garantit-elle la compréhension commune des notions et concepts rencontrés ?
- ❍ Rend-elle visibles les démarches mentales mises en œuvre en classe ?
- ❍ Offre-t-elle la possibilité d'une appropriation par l'élève/le groupe ?
- ❍ Évite-t-elle de figer les apprentissages comme des morales ou des vérités définitives ?
- ❍ Est-elle adaptée au mieux dans sa forme (support papier, audio, photo…) au contexte de la classe ?

QUELS DISPOSITIFS POUR ENSEIGNER LA PHILOSOPHIE ET LA CITOYENNETÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE ?[1]

1. PRATIQUER LA DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE (DVP)

Une discussion à visée philosophique est un dispositif de discussion collective au sein de laquelle sont abordées des questions de type philosophique, c'est-à-dire des questions…

- qui concernent tout un chacun,
- auxquelles il n'existe pas de réponse donnée,
- qui portent, dans le cadre du CPC, sur une notion présente dans le référentiel,
- qui interrogent, questionnent, sous-questionnent cette notion.

C'est bien **la visée philosophique** de la discussion qui en fait sa spécificité.

Pratiquer la discussion à visée philosophique permet de rencontrer les contenus suivants :

EPC19 Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue.
EPC21 Apprendre à poser des questions.
EPC29 Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien.
EPC33 Élaborer progressivement les règles utiles à la vie en groupe.
EPC38 Participer à un échange organisé en classe.
EPC39 Formuler un étonnement à propos d'une situation réelle ou imaginaire.

1 Voir, entre autres, CHIROUTER, E. (2016). *Atelier de philosophie à partir d'albums de jeunesse. Enseignement moral et civique et littérature de jeunesse*. Hachette Livres.

Avant de mettre en place une DVP, l'enseignant(e) veille à **déterminer un moment** (de la semaine, de la journée) **et un espace** permettant les interactions (un coin tapis, la bibliothèque, une mise en cercle près du tableau…). Il est nécessaire d'inscrire la pratique de la DVP dans un **cadre ritualisé**. De cette manière, les élèves prendront petit à petit conscience de la spécificité (la visée philosophique) des questions traitées lors de ces discussions ainsi que des règles propres à ce type d'échange. Afin de s'engager dans la logique spiralaire du cours de philosophie et citoyenneté, il convient de poser, le plus tôt possible, les prémices du cadre de la discussion à visée philosophique.

Ce cadre est, notamment, défini par :

- le temps consacré à discuter ;
- le type de questions que l'on traite ;
- les règles de prise de parole (demander la parole, écouter l'autre, ne pas se moquer) ;
- les rôles attribués aux élèves (gardien(ne) du temps, distributeur(trice) de parole, secrétaire, reformulateur(trice), discutant(e)s).

Ce cadre doit, bien entendu, être **adapté aux élèves de maternelle**. Le temps consacré à la discussion, la désignation et la répartition éventuelle des rôles, la reformulation et les questions traitées sera ajusté au contexte de la classe. **Dans un premier temps, il est courant que l'enseignant(e) assume la plus grande partie** (voire la totalité) **des rôles**.

Le déroulement d'une DVP s'effectue en 6 étapes.

1. Présenter un **support déclencheur** qui va susciter l'étonnement et amener les élèves à se questionner.
2. Vérifier que **le contenu du support présenté est clair et compris** par l'ensemble des élèves (français, FLSCO).
3. Accueillir les **réactions, les expressions, les questions spontanées des élèves**. Si nécessaire, reformuler celles-ci sous forme de questions adressées à l'ensemble du groupe.
4. **Animer et nourrir la discussion** collective par des questions et/ou la reformulation des interventions.
5. Effectuer une **synthèse avec le groupe** de ce qui a été discuté.
6. Intégrer la synthèse collective et/ou individuelle sous forme de **traces**.

2. PHILOSOPHER À PARTIR D'UN ALBUM DE LITTÉRATURE JEUNESSE

L'album, et la fiction en général, offre au/à la lecteur/trice la **possibilité de vivre une expérience qu'il/elle n'aurait peut-être pas l'occasion de vivre « dans la vraie vie »**, (à plus forte raison lorsqu'il s'agit d'enfant). Philosopher à partir de ce type de support permet donc, d'une part, de **sortir des cas personnels et de « l'anecdotique »**, et d'autre part, de **mettre l'objet de la réflexion à bonne distance des considérations affectives**.

Dès lors, il convient de **choisir avec soin** le ou les albums présentés aux élèves. L'enseignant(e) veille à ce que

- L'album soit **narratif**, propose un récit dans lequel le ou les personnages vivent des événements.
- L'histoire racontée soit **adaptée** aux élèves.
- Le personnage ou les évènements mettent en scène ou incarnent des éléments à questionner, en **lien avec le référentiel**.

L'enseignant(e) veillera aussi à identifier les questions, les différentes notions, les concepts qui peuvent surgir à la lecture du texte avant de le présenter aux élèves.

Lorsqu'on philosophe avec des enfants à partir d'un texte de littérature jeunesse, **il est conseillé de suivre un processus décliné en 7 étapes**.

1. **Lire le texte** aux élèves, montrer les illustrations qui l'accompagnent.
2. **S'assurer de la compréhension** des éléments du récit, de la chronologie, des rôles des personnages par une série de questions factuelles (ex : Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ? Que se passe-t-il au début/à la fin de l'histoire ? Que fait tel personnage à tel moment de l'histoire ? Comment réagit tel personnage ?...).
3. Veiller à ce que les élèves puissent **exprimer les affects** liés à l'histoire/aux personnages, par une série de questions (Avez-vous aimé cette histoire ? Pourquoi ? Avez-vous aimé les illustrations ? Pourquoi ? Trouvez-vous que cette histoire fait peur/rend triste/met en colère… ?).
4. Recueillir l'étonnement, le questionnement spontané des élèves (Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent dans cette histoire ?).
5. Permettre l'identification des élèves et **débuter la réflexion sur les enjeux** contenus dans le récit (Et vous, auriez-vous fait la même chose à la place du personnage ? Auriez-vous aimé vous trouver à la place du personnage ?...).
6. **Recentrer le questionnement sur la notion** du référentiel visée (À votre avis, pourquoi le personnage fait-il/réagit-il comme cela ? Qu'aurait-il pu faire/dire d'autres ?...).
7. **Garder une trace de la lecture** (copie de la couverture, affiche…).

Pour enrichir la réflexion de la classe, le/la titulaire peut procéder à **une mise en réseau d'albums**. Il s'agit, dès lors, de sélectionner trois ou quatre albums qui présentent des facettes différentes d'une même notion, d'un même concept.

3. PHILOSOPHIE ET CITOYENNETÉ, LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En EPC, la possibilité de recourir à des supports d'étonnement variés, éventuellement issus du champ d'autres disciplines (œuvres d'art en lien avec le Référentiel de l'ECA, situations vécues en lien avec l'EPS, création de saynettes permettant de travailler des compétences orales du français…) facilite l'approche interdisciplinaire. En fonction des supports choisis et de la manière de les exploiter, l'enseignant(e) pourra créer des liens, les rendre explicites et ainsi renforcer la perception du sens des apprentissages chez l'élève.

De même, l'accent porté sur la démarche philosophique (l'étonnement, le questionnement, la remise en question des évidences) ainsi que sur des savoir-faire discursifs présents dans le référentiel (exprimer un avis, être à l'écoute de l'autre, apprendre à poser des questions) participe étroitement aux apprentissages dans les disciplines où l'observation d'une démarche et/ou l'expression occupent une place importante (Sciences, FRALA…).

S'étonner, se questionner, discuter, se décentrer sont autant d'habiletés qui, au-delà de développer les compétences attendues en EPC et de participer à d'autres apprentissages disciplinaires, interviennent de manière transversale dans l'ensemble du parcours d'apprentissage de l'élève. Elles l'amènent à s'ouvrir aux autres, à développer une pensée critique et complexe ainsi qu'à mettre progressivement en place une série de stratégies de recherche qui soutiendront son désir d'apprendre à apprendre tout au long de sa scolarité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BLOND-RZEWUSKI, O. (éd.). (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ?* De la théorie à la pratique en classe. Hatier.

CHIROUTER, E. (2016). *Atelier de philosophie à partir d'albums de jeunesse.* Enseignement moral et civique et littérature de jeunesse. Hachette Livres.

LIPMAN, M. (1995). *À l'école de la pensée.* Bruxelles : De Boeck.

TOZZI, M. (2002). *Penser par soi-même,* Chronique Sociale.

TOZZI, M. (2012). *Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité.* Chronique Sociale.

S'étonner, se questionner à propos d'une émotion : la peur

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendus
EPC17	• Des émotions : joie, tristesse, colère et peur.	• Utiliser adéquatement le nom des émotions ressenties ou perçues.
	Contenu I Savoir-Faire	**Attendus**
	Construire une pensée autonome et critique	
EPC21	• Apprendre à poser des questions.	• Exprimer verbalement, avec l'aide de l'enseignant et/ou non verbalement, son étonnement, son questionnement.
	Compétence	**Attendus**
EPC39	• Formuler un étonnement à propos d'une situation réelle ou imaginaire.	• Exprimer, avec l'aide de l'enseignant, au moins une question à propos d'une situation réelle ou imaginaire.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre et s'ouvrir aux autres.

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Expliciter les démarches et les apprentissages. || **p. 19**
Garder une trace des apprentissages. || **p. 20**
Différencier pour soutenir les apprentissages. || **pp. 23-24**

ACTIVITÉ N° 1
SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS VIA LA LECTURE D'UN ALBUM

- **Placer les élèves de manière à favoriser les interactions** et à montrer que l'on entre dans une activité de philosophie et citoyenneté (repères méthodologiques disciplinaires, pp. 468-469).

Environ 10'

- **Lire l'album « Scritch scratch dip clapote ! »**.



© CROWTHER. K. (2002).
« Scritch sratch dip clapote ! » Pastel.

- **S'assurer de la compréhension commune du sens global de l'histoire via une série de questions** qui permettent aux élèves de réexpliquer le déroulement de l'histoire dans leurs mots. Expliciter la démarche aux élèves.

Environ 5'

Exemples de questions de compréhension

- Quelqu'un peut-il me raconter l'histoire avec ses mots ?
- Qui peut me citer les choses dont Jérôme a peur ?
- Qui peut m'expliquer ce que font ses parents pour le rassurer ?
- Qui peut m'expliquer ce qu'il se passe à la fin de l'histoire ?
- …

- **Permettre aux élèves d'exprimer les ressentis, les émotions et les réactions** via quelques questions.

Environ 5'

Exemples de questions pour permettre d'exprimer les ressentis, émotions, jugements

- Cette histoire vous a-t-elle plu ? Pourquoi ?
- Avez-vous apprécié l'album, les images ? Pourquoi ?
- Vous arrive-t-il d'avoir peur des mêmes choses que Jérôme ?
- Et vous, y a-t-il d'autres choses qui vous font peur ? Lesquelles ?
- …

Gestes professionnels || Il est essentiel de passer par une étape où l'on s'assure de la bonne compréhension des contenus, avant de débuter toute activité d'étonnement/questionnement philosophique au départ d'un support déclencheur et ce, quel que soit le type de support choisi.

De même, il est important de s'assurer que les élèves aient eu l'occasion d'exprimer tout ce qui relève du jugement ou de l'émotion par rapport à un support déclencheur avant d'entrer dans la phase de conceptualisation des notions rencontrées dans la séquence (repères méthodologiques disciplinaires, pp. 463-464).

Différencier || En fonction du contexte de classe, si les élèves éprouvent des difficultés à dégager un concept, une notion d'une narration, l'enseignant(e) peut utiliser un support déclencheur plus explicite illustrant directement les facettes du concept pour les interroger.

Exemples



© CONNOR, M. (2019). « De quoi as-tu peur, Copinou ? » CAF.



© RAMADIER, C & BOURGEAU, V. (2018). « Le livre qui a peur ». École des loisirs.

- **Prendre note des réactions et questions des élèves** afin de construire une trace (panneau, affichage de l'activité sur un coin du tableau).

Exemple

Nous avons lu :



© CROWTHER. K. (2002). « Scritch sratch dip clapote ! » Pastel.

Ce qui fait peur à Jérôme :
Le noir
La nuit
Les bruits bizarres
…
Ce qui nous fait peur :
Le noir
Les voleurs
Les araignées
…

Point d'attention || Pour enrichir la réflexion de la classe, le titulaire peut procéder à une mise en réseau d'albums (repères méthodologiques disciplinaires, pp. 469-470). Il s'agit, dès lors, de sélectionner trois ou quatre albums qui présentent des facettes différentes d'une même notion, d'un même concept.

Exemples

- Naumann-Villemin, C. & Barcilon, M. (2004). *Thomas n'a peur de rien*. Kaléidoscope.
- Mayer, M. (1990). *Il y a un alligator sous mon lit*. Gallimard.
- Ramadier, C & Bourgeau, V, (2018), *Le livre qui a peur*. École des loisirs.

ACTIVITÉ N° 2
RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT/LE QUESTIONNEMENT/LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES ET INITIER LA CONCEPTUALISATION

Environ 15'

- **Inviter oralement les élèves à exprimer un questionnement, un étonnement, une réaction autour de la notion de peur** : « Y a-t-il des choses qui vous étonnent dans cette histoire ? ».

Point d'attention || Idéalement, un début d'étonnement spontané des élèves (réactions, mimiques…) autour du ou des concept(s) amené(s) devrait émerger dès la fin de l'activité 1. Néanmoins, il arrive que les élèves ne soient pas en mesure d'exprimer un questionnement ou un étonnement de manière spontanée. Dès lors, l'enseignant(e) peut poser quelques questions ciblées pour nourrir la réflexion des élèves.

Exemples de questions à poser aux élèves

- Pouvez-vous citer des choses qui font peur ?
- Y a-t-il des choses qui font peur à tout le monde ? Lesquelles ?
- Que faites-vous pour avoir moins peur ?
- Y a-t-il des choses qui vous faisaient peur quand vous étiez plus petit(e)s et dont vous n'avez plus peur aujourd'hui ? Pourquoi ?
- Y a-t-il des gens qui n'ont peur de rien ? Pourquoi ?
- Cela sert-il à quelque chose d'avoir peur ?

Trace || Lors de cette étape, prendre note des différentes peurs exprimées par les élèves.

Nous avons lu :



© CROWTHER. K. (2002). « Scritch sratch dip clapote ! » Pastel.

Ce qui nous fait peur…
Le noir
Les voleurs
Les araignées
Les serpents
Les dragons
Les sorcières
La piscine
Les grands
Les fantômes
…

Ce qui fait peur à Jérôme…
Le noir
La nuit
Les bruits bizarres
…

ACTIVITÉ N° 3
INITIER UNE DISCUSSION DE TYPE PHILOSOPHIQUE

- À travers une discussion à visée philosophique (repères méthodologiques disciplinaires, pp. 468-469), enrichir ce qui a déjà été construit par la classe. **Lancer la discussion autour d'une question courte et assez ouverte pour permettre les échanges** :

  « Peut-on avoir peur de choses qui n'existent pas ? »

  Exemples de questions de relance
  - Toutes les choses qui font peur existent-elles ?
  - Qui peut me citer un exemple ?
  - Pourquoi a-t-on parfois peur de choses qui n'existent pas ?

Gestes professionnels || Attirer l'attention des élèves sur le fait qu'ils /elles viennent de discuter ensemble, de prendre part à un échange collectif en respectant certaines règles (repères méthodologiques disciplinaires, pp. 468-469) et pas n'importe comment. Leur expliquer que les idées de tou(te)s ont permis d'enrichir la recherche commune autour de la notion de peur.

- À partir de la trace établie lors de l'activité 2 et des réponses amenées à la question ci-dessus, **proposer une série de photos/illustrations en lien avec la discussion et les questions de relance**.

Point d'attention || Veiller à préparer suffisamment de photos et d'illustrations permettant aux élèves d'effectuer un classement entre « les choses qui existent » (le noir, le vélo, la hauteur, l'eau…) et « les choses qui n'existent pas » (les dragons, les ogres, les fantômes…).

- **Placer les photos et les illustrations en fonction du classement établi** avec les élèves.

Point d'attention || Ne pas faire figurer dans le tableau les images préparées par l'enseignant(e) si elles ne sont pas traitées ou rencontrées par les élèves lors de la discussion. Il convient de tenir compte de la réflexion commune de la classe pour compléter le tableau, et non une version construite au préalable par l'enseignant(e).

Les choses qui nous font peur	
Les choses qui existent	Les choses qui n'existent pas

ACTIVITÉ N° 4
PHASE DE MOBILISATION/APPROPRIATION (PASSAGE DU GÉNÉRAL AU PARTICULIER)

Gestes professionnels || Expliquer aux élèves qu'après avoir réfléchi tou(te)s ensemble et construit la trace commune (tableau), ils/elles vont, à présent, réfléchir sur la manière dont ils/elles vivent la peur dans leur quotidien.

- Sur une feuille ou dans le cahier consacré au cours, **demander aux élèves de dessiner** :
  - une chose réelle qui leur fait peur ;
  - une chose imaginaire qui leur fait peur ;
  - une chose dont ils/elles voudraient ne plus avoir peur.

Point d'attention || La trace issue de l'activité 3 doit être visible par tou(te)s les élèves durant cette phase d'appropriation et ce, afin de leur permettre de s'en inspirer.

- Faire figurer la trace individuelle au cahier/journal philosophique.

Prendre part à un échange en adaptant ses gestes et ses paroles selon la situation de la vie collective

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendu
EPC16	• Des formules de politesse et de savoir-vivre.	• Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en situation de vie : bonjour, au revoir, s'il vous plaît, merci, pardon.
	Contenu I Savoir-faire	**Attendu**
	Construire une pensée autonome et critique	
EPC21	• Apprendre à poser des questions.	• Exprimer verbalement, avec l'aide de l'enseignant et/ou non verbalement, son étonnement, son questionnement.
	S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	
EPC34	• Adopter un comportement adéquat à la vie collective.	• Adapter ses gestes et ses paroles selon la situation de la vie collective.
EPC38	• Participer à un échange organisé en classe en : - respectant le tour de parole ; - écoutant l'autre.	• Prendre part à un échange collectif, selon une situation vécue ou relatée en respectant les règles de prise de parole.
	Contenu I Compétence	**Attendu**
EPC39	• Formuler un étonnement à propos d'une situation réelle ou imaginaire.	• Exprimer, avec l'aide de l'enseignant, au moins une question à propos d'une situation réelle ou imaginaire.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre et s'ouvrir aux autres.

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || **p. 22**
Différencier pour soutenir les apprentissages. || **pp. 23-24**

MISE EN CONTEXTE

Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont voir et entendre une scène de la vie quotidienne jouée par des marionnettes. Leur annoncer qu'ils/elles devront ensuite y réfléchir et en discuter ensemble.

ACTIVITÉ N° 1
SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS VIA UN THÉÂTRE DE MARIONNETTES

- **Placer les élèves de manière à favoriser les interactions et à montrer que l'on rentre dans une activité de philosophie et citoyenneté (repères méthodologiques disciplinaires).**

Environ 5'

C'est le matin. Alice et Bilal sont dans le couloir. Ils disent au revoir à leurs parents.
Au moment d'entrer en classe, Alice bouscule Bilal pour entrer la première.

Bilal : *Hé ! Tu m'as poussé !*
Alice : *Je n'ai pas fait exprès.*
Bilal : *Tu dois quand même dire pardon.*
Alice : *Je ne suis pas obligée de dire pardon, je ne l'ai pas fait exprès.*
Plus tard, Alice et Bilal se retrouvent dans la cour. Bilal court et marche sur les pieds d'Alice.
Alice : *Aïe ! Tu m'as fait super mal !*
Bilal : *Pardon, Alice. Je n'avais pas vu ton pied…*
Alice : *C'est pas grave, je n'ai pas eu tellement mal.*
Bilal : *Viens, on va jouer !*

Point d'attention || Ce type de saynète peut également être jouée par les élèves eux-mêmes et filmée afin d'être revisionnée ultérieurement.

- **S'assurer de la compréhension commune du sens global de l'histoire via une série de questions** qui permettent aux élèves de réexpliquer le déroulement de l'histoire avec leurs mots. Expliciter la démarche aux élèves.

Environ 5'

Exemples de questions de compréhension

- Qui peut me raconter l'histoire avec ses mots ?
- Où se trouvent Alice et Bilal au début de l'histoire ?
- Où se trouvent-ils ensuite ?
- À quel moment de la journée Alice pousse-t-elle Bilal ?
- À quel moment de la journée Bilal marche-t-il sur les pieds d'Alice ? …

ACTIVITÉ N° 2
RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES

- **Inviter les élèves à exprimer oralement un questionnement/étonnement/réaction** autour du contenu de la saynète et du fait de dire pardon.

Environ 15'

Consigne || « Y a-t-il des choses qui vous étonnent, vous surprennent, vous questionnent, vous semblent bizarres, dans cette histoire ? Lesquelles ? Pourquoi ? »

Point d'attention || L'objectif de cette étape est de réussir à faire émerger chez les élèves, via le questionnement/l'étonnement, l'idée qu'il existe des règles de politesse et des situations dans lesquelles elles s'appliquent. Dans l'activité suivante, la réflexion autour des formules de politesse pourra alors se baser sur cette constatation de départ.

Exemples de questions de relance

- Pourquoi Alice ne dit-elle pas pardon ?
- Pourquoi Bilal dit-il qu'Alice doit dire pardon ?
- À votre avis, Alice est-elle obligée de dire pardon ? Pourquoi ?
- À votre avis, comment se sent Bilal quand Alice ne lui dit pas pardon ?

Si, à ce stade de l'étonnement, la notion de politesse n'a toujours pas été évoquée, on peut poser la question suivante.

- Dans l'histoire, lequel des deux personnages est poli ? Alice ou Bilal ? Essaye d'expliquer.

Pour aller plus loin si la dynamique du groupe et de la discussion le permet…

- À votre avis, pourquoi Bilal veut-il qu'Alice dise pardon ?
- À votre avis, comment se sent Alice quand Bilal lui dit pardon ?
- À votre avis, à la fin de l'histoire, Alice va-t-elle jouer avec Bilal ?

ACTIVITÉ N° 3
PHASE DE RÉFLEXION ET DE PRÉ-CONCEPTUALISATION/PROBLÉMATISATION

- **Recontextualiser les découvertes de l'activité 2 et débuter l'enrichissement des contenus autour de la notion de règles de politesse** par l'apport d'une série d'exemples. Lier ces exemples à des situations concrètes.

Consigne || « On a vu qu'il existait des mots, des phrases, des expressions que l'on utilisait pour être poli. On a parlé de dire pardon. Quels autres mots nous permettent d'être polis envers les autres ? Quand les utilisez-vous ? »

- Noter les différentes propositions des élèves au tableau ou sur un panneau qui pourra être exploité lors de la phase de mobilisation/appropriation.

Point d'attention || Cette étape est un moment durant lequel l'enseignant(e) recueille les propositions des élèves afin de nourrir la discussion ultérieure. L'objectif n'est pas de produire une trace « normative » de type « Les règles pour dire pardon sont… /Les règles de politesse sont… ».

- À travers une discussion à visée philosophique (repères méthodologiques disciplinaires, pp. 468-469), enrichir ce qui a déjà été construit par la classe. **Mettre les élèves en discussion autour du « Pourquoi utiliser les formules de politesse ».** Lancer la discussion autour d'une question courte et assez ouverte pour permettre les échanges.

Environ 15'

Exemple de question de départ

- À quoi cela sert-il d'être poli avec les autres ?

Exemples de questions de relance

- Être poli, est-ce seulement utiliser les formules de politesse ?
- Devrait-on tout le temps être poli ? En classe ? À l'école ? À la maison ? Pourquoi ?
- Devrait-on être poli avec tout le monde ? Ma famille ? Mes amis ? Les copains de classe ?
- Les gens que je connais ? Les gens que je ne connais pas ? Pourquoi ?

Gestes professionnels || Attirer l'attention des élèves sur le fait qu'ils/elles viennent de discuter ensemble, de prendre part à un échange collectif en respectant certaines règles (repères méthodologiques disciplinaires, pp. 468-469) et pas n'importe comment. Leur expliquer que les idées de tou(te)s ont permis d'enrichir la recherche commune qu'ils/elles font autour de la politesse et des formules de politesse.

Point d'attention || En prenant le temps d'un échange collectif sous la forme d'une discussion à visée philosophique autour de l'utilité et du sens de la politesse et des règles de politesse, la classe rencontre l'attendu de compétence. De plus, l'activité contribue à la construction d'un climat de classe positif, favorable à l'engagement et au développement des apprentissages.

Trace || Noter les mots clés sous le tableau/panneau déjà construit avec la classe pour se souvenir des échanges de la discussion. Une photo de ce tableau/panneau pourra par exemple être collée au cahier/journal de philosophie et citoyenneté.

ACTIVITÉ N° 4
PHASE DE MOBILISATION/APPROPRIATION

Environ 10

- **Proposer aux élèves des situations concrètes** (liées à la vie collective en classe et à l'école) **et leur demander de la compléter par la formule de politesse adéquate.**

Exemples de situations à soumettre aux élèves

- Zoé partage sa collation avec Andrès.
  Andrès devrait dire ……. à Zoé.
- En entrant dans l'école, Jalil croise le concierge.
  Jalil devrait dire ……. au concierge.
- Papa vient chercher Camille en classe pour aller chez le dentiste.
  Camille devrait dire ……. à papa.
  Camille devrait dire ……. à toute la classe.
- Jordan demande une gomme à son voisin.
  Jordan devrait dire ……. à son voisin.
- Sofia a fait tomber la collation de Tom par terre.
  Sofia devrait dire ……. à Tom.

Différencier || Cette activité peut prendre différentes formes (lecture par l'enseignant(e), cartes avec illustrations, images soutenues par une dictée à l'adulte…) et être envisagée individuellement ou collectivement. Il s'agira de s'adapter au mieux à la dynamique et aux besoins spécifiques du groupe.

Prendre une part active à une activité de classe en tenant compte de ce que je peux ou ce que je ne peux pas faire

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenu I Savoir	Attendus
EPC3	• Des règles de fonctionnement de vie de la classe.	• Dire avec ses mots, ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire selon la situation.

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	Se connaitre et s'ouvrir à l'autre	
EPC11	• S'initier à un comportement adéquat aux règles de la classe.	• S'approprier, selon la situation, une règle de vie de la classe.
	Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit	
EPC12	• Distinguer, dans des situations vécues dans l'école, ce qui est autorisé et ce qui est interdit.	• Agir en tenant compte de ce que je peux ou ce que je ne peux pas faire.
EPC13	• Repérer des attitudes qui respectent ou pas les règles de fonctionnement du groupe classe.	• Dire si l'attitude observée respecte ou pas l'une des règles de fonctionnement du groupe.

	Compétence	Attendus
EPC15	• Respecter les règles de la vie collective.	• Prendre une part active, par exemple dans un atelier choisi, en respectant les règles de fonctionnement de la classe - sans tenir compte d'un classement selon le genre ; - en tenant compte de ce que je peux ou ne peux pas faire ; - en utilisant une formule de politesse.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre et s'ouvrir aux autres.

LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

Garder une trace des apprentissages. || **p. 20**

Développer les autonomies. || **p. 21**

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || **p. 22**

MISE EN CONTEXTE

Cette séquence peut intervenir avant une activité (sortie, fête d'école, visite, animation, intervenant(e) extérieure(s)…) qui se situerait en dehors de la journée-type de la classe. La séquence a donc pour objectif de prendre part à une activité en intégrant les règles qui lui sont propres et le sens de celles-ci.

ACTIVITÉ N° 1
SUSCITER L'ÉTONNEMENT, LE QUESTIONNEMENT, LES RÉACTIONS VIA UNE PHOTOGRAPHIE

- **Placer les élèves de manière à favoriser les interactions et à montrer que l'on entre dans une activité de type philosophique** (repères méthodologiques disciplinaires).
- **Proposer une photographie ou une illustration permettant de questionner les évidences concernant ce qu'il est permis de faire en classe**.

Exemple



- **Demander aux élèves de décrire, d'expliquer ce qu'ils/elles voient.**

Environ 5'

ACTIVITÉ N° 2
RECUEILLIR L'ÉTONNEMENT/LE QUESTIONNEMENT/LES RÉACTIONS DES ÉLÈVES

- **Demander aux élèves ce qui les étonne, les questionne, les bouscule, leur semble bizarre, étrange, inhabituel.**

Environ 10'

Exemples de questions de relance (repères méthodologiques disciplinaires)

- Pourquoi est-ce bizarre dans une classe ?
- Avez-vous déjà vu une chose pareille dans une classe ?
- À votre avis, les élèves pourraient-ils/elles faire la même la chose ?
- À votre avis, comment réagissent les élèves de la classe ?
- Et vous, comment auriez-vous réagi à leur place ?

ACTIVITÉ N° 3
PHASE DE PRÉ-CONCEPTUALISATION

- **Proposer une série de photos aux élèves.**

Exemples



- **Demander aux élèves ce qu'ils/elles voient.**
- **Discuter ensemble et s'accorder sur une interprétation commune des situations proposées.**

Environ 5'

Point d'attention || À ce stade, il est important que tou(te)s les élèves soient d'accord sur la manière dont ils/elles interprètent les photos.

Exemples de réactions

- On tire les cheveux d'un enfant.
- Les filles mangent leur collation.
- Des enfants qui courent.
- Deux enfants qui se disputent.
- …

- Demander aux élèves s'il y a des choses qu'on peut faire et des choses qu'on ne peut pas faire parmi les situations photographiées. **Questionner le « pourquoi » et faire émerger la notion de « règles ».**

Environ 10'

Exemples de questions à poser

- Est-ce qu'on peut tirer les cheveux ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'on peut manger sa collation partout ? Dans la cour ? Et dans la classe ? Et dans la salle de psychomotricité/gymnastique ?
- Est-ce qu'on peut courir partout ? Dans la cour ? Dans la classe ? Pourquoi ?
- Comment sait-on ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire ?

- Demander aux élèves, par dyade par exemple, sur base de quatre photos de désigner les choses que l'on peut faire en classe, celles que l'on peut faire dans la cour de récréation et celles que l'on peut faire en classe et dans la cour.

- **Donner la consigne suivante.**

Trace || Prendre une photo de la production de chaque dyade. Il convient également de garder une trace collective qui servira de support visuel pour les activités suivantes de la séquence.

- **Discuter ensemble de la notion de « règle ».**

Environ 15'

Gestes professionnels || Attirer l'attention des élèves sur le fait que, pour participer à cet échange collectif, et pour que celui-ci se déroule bien, ils/elles ont dû respecter certaines règles.

Exemples de questions pour débuter la conceptualisation

- Que se passerait-il s'il n'y avait pas de règles (en classe, dans la cour…) ?
- Que se passerait-il si on pouvait tout faire ?
- Est-ce que les règles sont les mêmes pour tout le monde ?
- Est-ce les règles sont les mêmes partout (dans la classe, dans le couloir, dans la cour, au réfectoire…) ?
- Est-ce que les règles sont les mêmes tout le temps ?

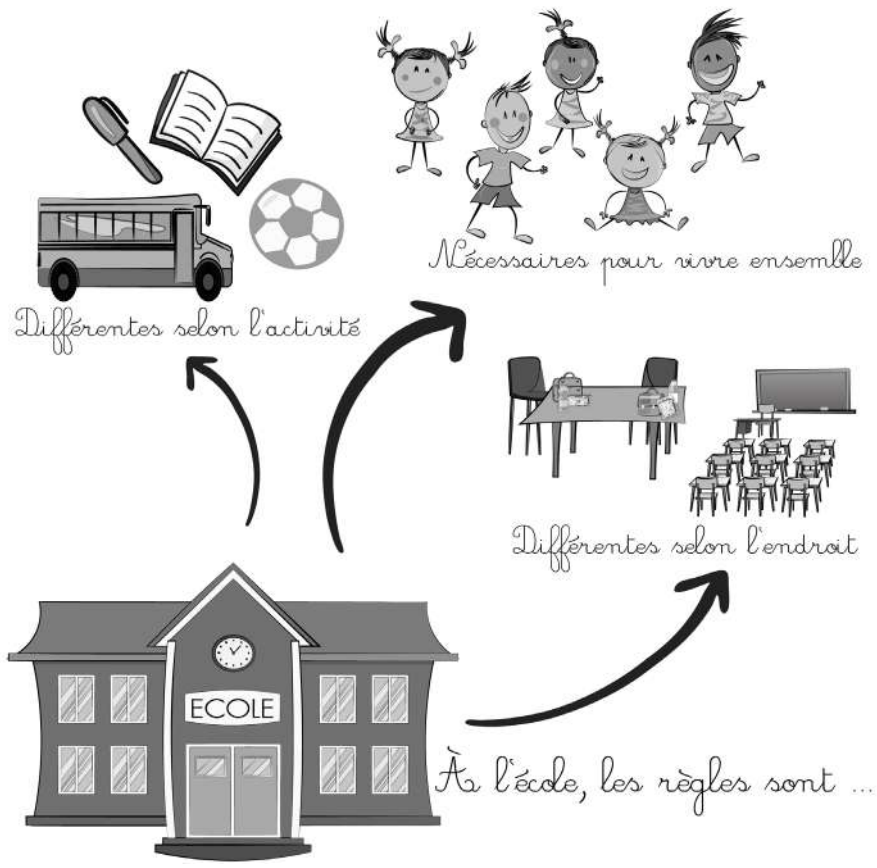
Si le groupe le permet, en fonction de la dynamique de la discussion :

Qui décide des règles qu'on doit respecter ?

Et si je ne suis pas d'accord avec la règle, je fais quoi ?

Trace || Structurer les éléments de la discussion sous forme de carte mentale. En coller un exemplaire au cahier.

Exemple



ACTIVITÉ N° 4
PHASE DE MOBILISATION/APPROPRIATION

Cette mise en situation, inscrite dans un projet, permet aux élèves de donner du sens à la démarche effectuée lors des activités précédentes. Les élèves seront amené(e)s à saisir l'importance du contexte lorsqu'il s'agit d'établir et d'appliquer une règle.

- **Expliquer aux élèves qu'ils/elles vont bientôt aller voir un spectacle/effectuer une sortie/accueillir un ou une intervenant(e)… Expliquer que les règles de la classe/de la cour ne conviennent pas forcément à cette nouvelle situation**. Dès lors, il sera nécessaire d'en établir de nouvelles, adaptées au contexte.

Point d'attention || Cette séquence, particulièrement au travers de cette activité, contribue à installer un climat de classe favorable aux apprentissages et favorise l'engagement de l'élève en donnant du sens aux règles à respecter (en classe, dans la cour, à l'école).

- **Établir ensemble les règles qu'il faudra respecter dans la situation donnée.** Chaque règle est discutée, décidée de manière collective et dictée à l'enseignant(e).

- Sous la forme d'une affiche, visible par tou(te)s, **illustrer les règles établies par la classe** (photos, illustrations, mise en scène des élèves, mascotte, marionnettes…).

PSYCHOMOTRICITÉ

Clé de lecture 491
Repères méthodologiques disciplinaires 493
Séquences d'apprentissage 499
- Gérer sa santé, sa sécurité et celle des autres 499
- Habiletés perceptivo-motrices : effectuer et coordonner des mouvements et des gestes 507
- Habiletés perceptivo-motrices : psychomotricité fine 512
- Habiletés perceptivo-motrices : équilibre, inhibition 516
- Schéma corporel, espace, temps 521

À ARTICULER AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES des domaines 6 et 7

ENJEUX

Réussir à tisser progressivement les relations entre le corps et la santé, d'une part, et entre le rapport à soi et aux autres et le bien-être, d'autre part.

Amener l'élève à se connaitre lui-même afin de, petit à petit, découvrir les autres et le monde qui l'entoure.

Permettre à l'élève de se décentrer progressivement via l'action, la verbalisation de l'action et la réflexion sur l'action.

Permettre à l'élève de structurer ses expériences et d'acquérir des aptitudes de base nécessaires pour apprendre dans les différents domaines.

P. 623

OBJECTIFS

Participer au développement global de l'élève :
- en lui fournissant des éléments nécessaires pour structurer ses expériences et acquérir les aptitudes de base ;
- en contribuant à la construction du schéma corporel, élément indispensable à la connaissance de soi, puis à la connaissance de soi et des autres et du monde ;
- en lui permettant de se construire en matière de bien-être et de santé.

P. 623

DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES DÉCLINÉS EN 4 RUBRIQUES

Habiletés motrices

Habiletés socio-motrices et citoyenneté

Gestion de sa santé et de la sécurité

Psychomotricité fine

P. 623

DES ATTENDUS SPÉCIFIQUES

En M1-M2
pp. 624-625

En M3
pp. 626-628

En M1-M2
pp. 624-625

En M3
pp. 626-628

En M1-M2
pp. 624-625

En M3
pp. 626-628

En M1-M2
pp. 624-625

En M3
pp. 626-628

PP. 624-628

DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Des savoirs, savoir-faire et compétences à articuler et à travailler de manière à :

- Favoriser un enseignement spiralaire.
- Développer le mouvement et la réflexion sur le mouvement.
- Encourager la verbalisation de l'action.
- Travailler la psychomotricité non seulement dans le cadre des heures spécifiquement dédiées, mais également au travers des autres apprentissages en dehors des heures dédiées.
- Favoriser le travail collaboratif/collégial et l'interdisciplinarité/la transversalité.
- Faire de la psychomotricité un moyen d'apprendre et non une fin en soi.
- Intégrer l'éducation au bien-être, à la santé et à la sécurité.
- Éduquer progressivement à la citoyenneté.

P. 623

FINALITÉS ET ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PSYCHOMOTRICITÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE

1. MISE EN PERSPECTIVE

Le développement psychomoteur est intimement lié à la connaissance de soi. Les activités psychomotrices permettent à l'élève de prendre conscience de son propre corps, de celui des autres et contribuent, dès lors, à structurer ses expériences au monde et ses relations sociales. Par le mouvement, la réflexion sur le mouvement et la verbalisation de ses actes, l'élève découvre également son impact sur la société dont il/elle fait partie.

Dans cette perspective, le domaine dédié à l'éducation physique, bien-être et santé s'inscrit de manière plus large dans une construction active de la citoyenneté à travers la compréhension, le respect et la construction des règles, le partage des espaces et la construction de projets.

2. ORIENTATIONS PRIORITAIRES DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES

La démarche qui structure le travail de la psychomotricité est fondée sur une expérimentation corporelle globale grâce à des activités multiples, variées et évolutives. Elle se traduit par le souci d'une participation constante et intense de chaque élève. Les situations d'apprentissages doivent favoriser le développement corporel, mais également la découverte du milieu dans lequel les élèves évoluent avec leurs pairs et l'équipe éducative.

PSYCHOMOTRICITÉ : CHOIX DIDACTIQUES

Les fiches présentées à la suite de cette note proposent des démarches pédagogiques et des activités permettant aux équipes éducatives de faire évoluer les comportements spontanés des élèves vers des actions diversifiées et mieux maitrisées. Ces fiches sont toutes des fiches d'activités récurrentes. Certaines des activités qui y sont proposées sont prises en charge tantôt par le (la) psychomotricien(ne), tantôt par l'enseignant(e), le (la) puériculteur (rice) et/ou un (une) intervenant(e) externe. Il s'agit donc d'activités à programmer régulièrement en vue d'entrainer des apprentissages fondamentaux.

REPÈRES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

1. QU'EST-CE QU'ENSEIGNER LA PSYCHOMOTRICITÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

La psychomotricité est l'approche didactique qui s'intéresse à la motricité comme finalité et comme moyen. Elle se fonde sur l'interdépendance entre la motricité, la compréhension du monde, les relations, le psychisme. Ses objectifs se définissent par le développement des habiletés, mais aussi le développement des capacités relationnelles, de l'autonomie et

des capacités cognitives. La psychomotricité aide également le pédagogue à concevoir des activités impliquant la motricité pour l'acquisition de concepts ou de notions (Rigal & al., 2009).

L'organisation pratique des activités psychomotrices devra répondre à plusieurs principes pédagogiques.

- **Optimaliser le temps d'engagement moteur** pour permettre à tous les élèves de réaliser une quantité et une variété de mouvements grâce à un aménagement en ateliers et/ou en circuit, des jeux de règles concis et précis, des activités d'expression à visée artistique (rondes, jeux dansés, mimes, danses…).

  Proposer des activités d'apprentissage où l'élève est l'initiateur de ses déplacements et où il est responsable du guidage de ses actions pour lui permettre d'organiser ses perceptions (Azemar, 1980).

  L'aménagement du **temps**, de l'**espace**, du **milieu** et du **matériel** permettra à l'enseignant(e) de **structurer** les apprentissages, d'**observer** les élèves, d'**analyser** et de **donner des consignes** pour mettre en place des situations nouvelles.
- **Développer et entretenir des perceptions, du plaisir et de la motivation** : il est nécessaire de construire et de faire émerger avec les élèves les notions de coopération, d'entraide, de respect de soi et des autres, de participation… **Valoriser les apprentissages** du domaine psychomoteur : présenter des jeux, des danses, des mimes, des ateliers, des circuits aux autres élèves de la classe, de l'école, aux parents, etc.
- **Développer un temps relationnel (motivation, affectivité positive)** : encouragements, discussions avec les élèves, utilisation d'un ton de voix approprié ; écoute, etc.

  Le temps relationnel peut se produire chaque fois qu'une occasion se présente (avant, pendant ou après une activité ou une séquence d'activités).
- **Situer le niveau de chaque élève par rapport aux attendus du référentiel et orienter les stratégies pédagogiques en vue de favoriser sa progression.**

  Penser ses activités en fonction des compétences de chacun et du niveau de maturation du système nerveux central. La psychomotricité est le lieu où les élèves ont des âges plus ou moins identiques mais des âges moteurs différents.

  Il n'y a donc pas de séance de motricité sans différenciation. Chaque élève doit avoir un but précis et des critères de réussite identifiés lui permettant de savoir s'il a atteint son but. Ne pas hésiter à matérialiser la réussite. Les remédiations doivent être anticipées (si c'est trop dur alors… ; si c'est trop simple alors… » (Sala, C., Meunier, C., & al. 2019).

  L'enseignant(e) propose des apprentissages grâce auxquels tous les élèves progressent indépendamment de leurs habiletés sociomotrices, de leur morphologie, de leur culture, de leur religion, de leur genre…
- **Structurer** les activités réalisées grâce à un cahier de vie/portfolio/journal de bord de l'élève, journal de l'école, fichiers de jeux, etc.

2. QUELLES BALISES POUR ENSEIGNER LA PSYCHOMOTRICITÉ À L'ÉCOLE MATERNELLE ?

La taxonomie suivante (Harrow, 1982), détaillée en six niveaux de développement, permet de comprendre les dispositifs proposés dans les fiches didactiques.

NIVEAU 1 MOUVEMENTS RÉFLEXES

Présents dès la naissance (réflexes posturaux, de flexion, d'extension, de succion).

Exemple : l'élève est incapable de réaliser une roulade, il chute latéralement.

NIVEAU 2 GRANDS MOUVEMENTS FONDAMENTAUX DÉCOULANT (EN PARTIE) DE MOUVEMENTS RÉFLEXES

- **Mouvements locomoteurs** induisant un déplacement dans l'espace : marcher, courir, sauter, grimper, etc.
- **Mouvements non locomoteurs** caractérisés par des actions portées sur le monde des objets qui entourent l'élève et où un nombre important de segments corporels interviennent dans leur réalisation : pousser, tirer, lancer, frapper, attraper, appuyer, (s')équilibrer…
- **Mouvements manipulatifs** impliquant uniquement l'utilisation de segments corporels distaux (bras, mains) et qui a trait à la manipulation fine : trier, classer, découper ; etc.

Les activités proposées lors des séances de psychomotricité et/ou des jeux psychomoteurs doivent permettre à l'élève d'acquérir un répertoire gestuel le plus étendu possible : courir, sauter, lancer, attraper, frapper, tourner sur soi-même, se suspendre ou encore se servir d'un objet (se rattachant à une discipline ou non) : balle, ballon, crosse, raquette, élastique, ruban, boite en carton, etc.

Exemple : pour réaliser une roulade, l'élève ne rentre pas la tête et termine sa rotation sur le dos.

NIVEAU 3 APTITUDES PERCEPTIVES

Adaptation du mouvement fondamental de base à une situation donnée grâce à l'interprétation de différents stimuli provenant du milieu extérieur et de son corps.

Il n'est pas nécessaire d'enseigner un geste que l'élève ne peut maitriser. De grosses lacunes au niveau de certaines aptitudes perceptives risquent de se maintenir durant toute la croissance de l'élève. « La combinaison des grands mouvements fondamentaux et des aptitudes perceptives constitue la fondation de tout apprentissage moteur à venir » (Le Boulch, cité dans Francotte).

Exemple : l'élève ne rentre pas la tête et termine sa rotation assis, lors de la roulade.

NIVEAU 4 APTITUDES PHYSIQUES

Caractéristiques fonctionnelles qui se développent tout au long de la croissance : endurance, force, souplesse, agilité, vitesse, résistance, etc.

Exemple : l'élève rentre la tête et termine sa roulade assis.

NIVEAU 5 HABILETÉS MOTRICES

Leur développement s'appuie sur la maitrise plus ou moins complète des quatre niveaux précédents. Ce sont des mouvements coordonnés en fonction d'un résultat, d'un effet escompté ou d'une intention. Leur développement devient aisé entre 7 et 13 ans.

Exemple : l'élève rentre la tête et termine sa roulade debout sans deuxième appui des mains au niveau du siège.

NIVEAU 6 COMMUNICATION NON VERBALE

Les mouvements expressifs permettant de communiquer sans paroles quotidiennement (les postures, les expressions faciales, les mimiques, les codes avec lesquels l'être humain émet des signaux et exprime des attitudes et des émotions). On y inclut les mouvements esthétiques de haut niveau (prestation de gymnaste, techniques et gestes soignés et suivant une trajectoire (ex. roulade : apparition vers 5 ans mais maturité de la trajectoire à suivre vers 8-10 ans seulement), représentation d'une chorégraphie complexe, etc.

Exemple : l'élève rentre la tête et termine sa roulade debout sans deuxième appui des mains.

Cette référence montre que l'éducation par le mouvement entre 3 et 8 ans porte essentiellement sur le développement des grands mouvements fondamentaux (niveau 2) et les aptitudes perceptives (niveau 3) sans négliger pour autant certaines aptitudes physiques (endurance, vitesse de réaction, etc.).

3. QUELS DISPOSITIFS POUR ENSEIGNER LA PSYCHOMOTRICITÉ ?

CONSTRUIRE DES ACTIVITÉS DE DIFFÉRENTS TYPES

La régularité de l'activité motrice est primordiale. Une séance d'une durée de 30 à 45 minutes par jour est à planifier ainsi que des cycles de durée suffisante pour pouvoir progresser (8 à 12 séances) (Sala, C., Meunier, C., & al. 2019).

Pour ce faire, il est nécessaire de profiter aussi de quelques moments récréatifs de la semaine pour encourager l'activité motrice des élèves.

Avec ou sans matériel, les dispositifs d'enseignement proposés aux élèves peuvent être de trois types :

1. **Activités comportant des règles :** jeux de tradition, jeux de raquettes, jeux collectifs avec objets (ballons, palets, etc.) pour développer la capacité d'adaptation, de coopération et d'acceptation de contraintes face aux situations collectives.
2. **Activités d'expression à visée artistique :** rondes, jeux dansés, mimes, danses permettent l'expression par un geste maitrisé et le développement de l'imagination.
3. **Découverte guidée** de tâches, dans des milieux variés nécessitant la résolution de problème en vue d'amener l'élève à devenir de plus en plus autonome. Organiser l'apprentissage pour qu'il sélectionne lui-même des réponses qui lui permettront de réaliser, seul, les mouvements appropriés à un grand nombre de situations rencontrées dans la vie active.

La découverte guidée est souvent organisée en cinq étapes.

Actions élève	Actions adulte[1]
1. **Exploration :** l'élève est placé face à la situation problème et examine les différentes composantes de celle-ci. Ex. boites en carton, balles pour lancer, banc à franchir en rampant, matériel de psychomotricité fine, espace symbolique, espace théâtre, etc.	**Observer** l'élève : quelles actions (quoi ?)/quelles manifestations affectives, quelles relations, quels comportements, quels gestes, quelles actions motrices, quelle organisation (comment ?). **Prendre note** des capacités motrices de départ. **Intervenir**, donner confiance, encourager, solliciter, sécuriser, prévenir du danger.
2. **Découverte :** l'élève émet plusieurs réponses motrices relatives à la situation proposée. Ex. empiler, déplacer, se cacher dans boites en carton. Manipuler, lancer, choisir des balles pour lancer sur des quilles, se coucher, glisser, franchir un banc, tenir un plateau, enfiler un déguisement, etc.	
3. **Analyse :** observation des différentes réponses émises, réponses qui peuvent être appropriées ou non à la résolution du problème.	**Relancer**, faire évoluer une situation existante en relançant l'intérêt grâce à des consignes, des interventions, un nouveau problème à résoudre.
4. **Sélection :** aider l'élève à sélectionner les réponses les plus adéquates, celles qui procurent chez l'élève joie ou enthousiasme, celles qui permettent de résoudre de manière efficace le problème posé.	**Structurer**, faire observer ce que les élèves savent faire pour les amener vers la réalisation d'une situation intentionnelle. **Introduire** la proposition d'autres activités, des moments de récupération.
5. **Répétition :** les réponses les plus adéquates sont répétées et affinées afin que les élèves puissent les intérioriser et les réaliser de manière automatique.	**Évaluer**, répertorier les actions motrices réalisées, observer mutuellement les situations mises en place, ajuster les comportements aux variations d'une situation, fixer un but et les moyens de l'atteindre, identifier la cause d'un échec et tenter d'y remédier, coopérer avec les autres.

1 Inspiré de L'école maternelle, programme, projets, apprentissages. Hachette Édition.

FAIRE VERBALISER

Quelle que soit l'activité psychomotrice proposée, l'enseignant(e) veille à ce que l'élève prenne conscience de ses potentialités propres par des moments d'échanges permettant d'identifier les invariants de l'action.

Ces moments de verbalisation (dire et faire) s'opèrent par des va-et-vient à tout moment de l'activité (pas seulement en fin de séance) en vue de favoriser le transfert de l'apprentissage.

Exemples

Faire émettre des hypothèses sur ce qui va être fait pendant la séance. Faire identifier le matériel utilisé, les espaces, les dispositifs. Faire reformuler les consignes. Faire décrire les actions. Faire redire les règles de sécurité et de fonctionnement, etc.

Veiller à ce que ces moments d'échanges n'interrompent pas l'action motrice au risque d'en diminuer l'impact.

RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

L'enseignant(e) est régulièrement amené(e) à utiliser des supports écrits ou dessinés, et ce dès la maternelle (représentation d'une position, d'un mouvement, de matériel…). Dans ce cas, la verbalisation sert de relais et d'appui entre le support visuel et le mouvement à effectuer.

D'autres situations permettent également à l'élève de renforcer progressivement le langage oral et d'acquérir le vocabulaire propre à la discipline. L'enseignant(e) veille à faire verbaliser des actions simples, faire expliciter les règles d'un jeu ou faire exprimer à l'élève ce qu'il/elle a observé ou ressenti.

ENVISAGER LES LIENS INTERDISCIPLINAIRES

Les interactions à envisager avec les autres disciplines sont nombreuses, notamment avec :

- l'éducation culturelle et artistique (expérimenter des actions grâce au corps, traverser un espace, comprendre, structurer, construire une danse : création chorégraphique, théâtre d'imitation libre, jouer des personnages, traduire, à l'aide de gestes graphiques, des éléments de l'environnement.etc.) ;
- la formation manuelle et technique (utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe, réaliser les gestes appropriés aux jeux de construction, etc.).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUCHARD, C. (2008). *Le développement global de l'élève de 0 à 5 ans en contextes éducatifs.* Presses de l'Université du Québec.

BISSONNETTE, S., GAUTHIER, C., & CASTONGUAY, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école.*

DEGRAEF V. et al., *Voir l'école maternelle en grand ! Des compétences clés pour mieux prendre en compte la précarité et la diversité,* Fondation Roi Baudoin, Bruxelles, Février 2019. www.kbsfrb.be/fr/Activities/Publications/2019/20190215NT

FRANCOTTE, M. (1999). *Éduquer par le mouvement, Pour une éducation physique de 3 à 8 ans.* Bruxelles : De Boeck.

KURTZ, L.-A. (2019). *Le développement des habilités motrices, comprendre et aider les élèves ayant des difficultés de coordination.* Chenelière Éducation.

MEURICE, B. (2012). *Accompagner les enseignants du maternel dans leurs missions.* Bruxelles : De Boeck.

Ministère de la Communauté Française, Service Général du Pilotage du Système éducatif (2009). *Vivre la psychomotricité à l'école maternelle.*

MONTESSORI, M. (2016). *Pédagogie Scientifique, Tome 1, la découverte de l'élève,* Desclée de Brouwer, 1958,. Éditions en Français.

OLIVIER, I. & RIPOLL, H. (1999). *Développement psychomoteur de l'élève et pratiques sportives et physiques.* (1999). Éditions Revue EPS.

PAOLETTI, R. (1999). *Éducation et Motricité, L'élève de deux à huit ans.* De Boeck Université.

RIGAL, R. (1985). *Motricité humaine, fondements et applications pédagogiques.* Vigot, Paris.

RIGAL, R., ABI NADER, L., BOLDUC, G. ET CHEVALIER, N. (2009). *L'éducation motrice et psychomotrice au préscolaire et au primaire.* Québec, Québec : PUQ.

SCIALOM, P. , GIROMONI, F. & ALBARET, J-M. (2015). *Manuel d'enseignement de psychomotricité 1*, Concept fondamentaux. de Boeck SOLAL.

SALA, C., MEUNIER, C., BERTHOLMEY, C., BIEN-DEJALOUX, G., CASTET, C., DEQUIN, P., ARMELLE, T. (2019). *Enseigner en maternelle pour une école de la bienveillance* (Dunod, ed.). Paris : Boite à outils du professeur.

STAES, L. & DELIÈVRE, B. (2016). *La psychomotricité au service de l'élève, de l'adolescent et de l'adulte*, *6e édition.* Bruxelles : De Boeck.

WAUTERS KRINGS, F. (2012). *(Psycho) motricité, Prévenir, soutenir, compenser, 2e éd. Bruxelles :* De Boeck.

Gérer sa santé, sa sécurité et celle des autres

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Gestion de sa santé et de la sécurité	
EPS 13 M1-M2	• Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé.	• Appliquer pour se préserver/se protéger les règles adaptées à l'espace occupé.
EPS 14 M1-M2	• Satisfaire un besoin physiologique.	• Agir/Réagir à un besoin physiologique : boire, se reposer, aller aux toilettes, se moucher.
EPS 35 M3	• Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé.	• Appliquer pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres, les règles adaptées à l'espace occupé.
EPS 36 M3	• Exprimer ses besoins physiologiques, selon la situation vécue.	• Exprimer le besoin physiologique de boire, se reposer, aller aux toilettes, se moucher.
	Habiletés sociomotrices et citoyenneté	
EPS 12 M1-M2	• Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité.	• Participer à une activité de groupe classe en respectant : - le matériel et sa disposition ; - les pairs.
EPS 34 M3	• Respecter, dans l'intérêt du groupe et de chacun, des règles : - de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité ; - de jeux collaboratifs ou coopératifs fréquemment rencontrés.	• Prendre part à une activité de psychomotricité en respectant : - le matériel et sa disposition ; - les pairs (écouter, attendre son tour, encourager).
	Contenus I Compétences	**Attendus**
EPS 21 M1-M2	• Adopter un comportement adéquat lors d'une activité de psychomotricité.	• Respecter progressivement : - le matériel et sa disposition ; - les pairs ; - les règles pour se préserver/se protéger.
EPS 42 M3	• Adopter un comportement adéquat lors d'une activité de psychomotricité.	• Respecter : - le matériel et sa disposition ; - les pairs ; - les règles pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre, entre choix et conscience de soi et de l'autre : confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets ; une conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités) ; conscience du collectif.

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies. || p. 21
Différencier pour soutenir les apprentissages. || p. 23-24
Évaluer pour soutenir les apprentissages. || p. 25

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

EPC7 Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une émotion vécue et la nommer avec l'aide de l'enseignant.

EPC9 Dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas parmi des activités proposées, des jeux, des aliments…

EPC21 Exprimer verbalement, avec l'aide de l'enseignant et/ou non verbalement, son étonnement, son questionnement.

EPC24 Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une émotion : joie, tristesse, colère et peur.

En formation manuelle et technique

TQ 6 Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour :
- coller, découper, pincer, peindre…
- emboiter, encastrer, accrocher…
- visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.

TQ 7 Assembler par emboitement, par encastrement des pièces d'un jeu pour réaliser une construction.

TQ 8 Réaliser, dans les jeux symboliques, les gestes appropriés aux éléments utilisés.

TQ 17 Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour :
- agrafer, tailler, coller, découper, perforer, pincer… ;
- imprimer (à l'éponge, à la pomme de terre, avec le doigt…) ;
- assembler, emboiter, encastrer, accrocher, équilibrer… ;
- visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.

TQ 18 Assembler des pièces d'un jeu pour réaliser une construction (par exemple : un circuit, une pente, une tour équilibrée).

TQ 19 Réaliser, notamment dans les jeux symboliques, les gestes appropriés à l'aide d'un objet technique (vêtements de poupées, poulies, engrenages, gabarit, pochoir…).

MISE EN CONTEXTE

Les activités récurrentes proposées ont pour objectif d'apprendre à l'élève à s'adapter aux milieux aménagés et naturels de leur quotidien afin de leur permettre :

- d'être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres ;
- d'identifier ses émotions, de mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress ;
- d'être activement responsable de sa condition physique ;
- de construire une image positive de soi, de développer son sentiment de compétence.

Pour optimiser **le transfert**, veiller à structurer les apprentissages en :

- exerçant les tâches dans **diverses situations et divers contextes** ;
- **structurant, en synthétisant et en complétant** les apprentissages par des **exemples vécus** ;
- **dirigeant l'attention** des élèves sur les apprentissages ;
- **identifiant** avec les élèves **le potentiel de transfert** des contenus appris.

L'activité psychomotrice étant au cœur de développement de l'enfant, ces activités peuvent être adaptées dans tous les **espaces** : salle de psychomotricité, réfectoire, cour de récréation, espace classe, couloir, espace aquatique…

Ces activités s'adressent donc à l'ensemble des membres de l'équipe pédagogique en charge des élèves : titulaire, puériculteur(trice), psychomotricien(ne).

1. ÊTRE ACTIVEMENT RESPONSABLE DE SA SÉCURITÉ ET DE CELLE DES AUTRES

Avant chaque activité, **expliciter aux enfants l'objectif de l'activité** : « Adapter ses gestes et ses comportements pour ne pas se blesser et ne pas blesser les autres ».

Réaliser de manière récurrente ce type d'activités pour rechercher et identifier **des conduites de plus en plus efficaces vis-à-vis de la gestion de la sécurité**.

CONSTRUIRE LA SÉCURITÉ CORPORELLE

- **Identifier quelques activités qui se prêtent à une réflexion sur le sens des règles de fonctionnement dans l'espace que l'on va occuper.**
- **Parcourir l'espace avec les élèves**, repérer avec eux la fonction des lieux, les dangers potentiels et les endroits qui ne garantissent pas la sécurité physique et affective : espalier sans tapis de chute, espace rangement, la cuisine de l'école, les espaces ballons dans la cour de récréation…
- **Identifier les règles de fonctionnement** à appliquer pour que la ou les activités soient possibles : pour grimper sur les espaliers, les bancs, les modules, le toboggan…
- **Construire avec les élèves la sécurité d'un espace spécifique**.
  - **Choisir** les tapis (forme, hauteur, nombre) à mettre devant un objet de saut (plinth, espalier, banc, trampoline…).
  - **Adapter ses conduites motrices en fonction du contexte** : sol glissant (verglas, eau), soleil, autres enfants, objets encombrants…
  - **Fixer les limites** spatiales à respecter dans l'espace exploité : la cour de récréation, la classe, le réfectoire, le bassin de natation, le parc…
  - **Choisir la balle** et le type de lancer pour réaliser plusieurs jeux d'adresse (ballon léger, ballon en cuir, etc.) pour éviter qu'il ne blesse une personne et/ou qu'il ne brise la fenêtre.



  - **Identifier l'espace, le matériel et l'utilisation** proposés pour bouger, sauter, danser.
  - **Traverser une route sur un passage** pour piétons, marcher sur le trottoir.
  - **Cibler** dans quel espace se rendre pour ne pas être bousculé dans la cour de récréation.
- **Exercer sa pensée critique** sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.
  - Découvrir le danger de :
    - courir avec un objet pointu en main ;
    - courir sur un sol glissant ;
    - mettre un petit objet en bouche ;
    - …
  - Découvrir la nécessité de :
    - nettoyer la peinture sur la table avant d'y déposer sa tartine ;
    - se laver les mains ;
    - …

RESPECTER LES AUTRES ET RESPECTER LES RÈGLES DE VIE COMMUNE

- **Questionner et identifier** la nécessité des **règles** pour vivre ensemble.
- **Concevoir une signalétique** des différents espaces de l'école adaptée aux plus jeunes élèves.



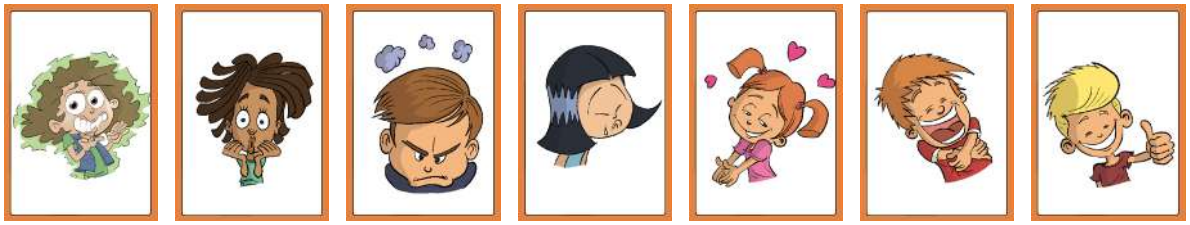


- **Tenir un rôle de tuteur** vis-à-vis des nouveaux arrivants.

2. IDENTIFIER SES ÉMOTIONS, MOBILISER DES TECHNIQUES DE GESTION DES ÉMOTIONS ET DU STRESS

Expliciter les enjeux de l'apprentissage : « Apprendre à se connaitre et à adapter son comportement au moment vécu ».

CONSTRUIRE LA SÉCURITÉ AFFECTIVE



- **Libérer des tensions** : le défoulement permet une grande libération d'énergie. Les activités de défoulement seront alternées avec des activités d'inhibition dans le respect des limites et des consignes.
  - Marcher en faisant le plus de bruit possible, marcher sans faire de bruit.
  - Shooter ou lancer une balle le plus fort possible puis dans une caisse en bois sans faire bouger celle-ci.
  - Crier très fort puis murmurer.
  - Jeu de massacre sur des boites vides puis au travers d'une planche trouée.



- **Favoriser la maitrise corporelle** : présenter de manière attrayante des exercices de coordination et d'équilibre donne le moyen à l'élève de contrôler son corps, ses mouvements et de maitriser son environnement.

- **Vivre individuellement** ou collectivement un **moment de calme** en écoutant de la musique douce, à faible intensité, en proposant des techniques de relaxation…
  - Cabane, espace coussins, espace détente, espace vert, coin de verdure…
  - Dessins, sensations de matières et d'odeurs.
  - Poses de yoga, exercices de respiration, massages sur soi et en duo.
  - Jeux de doigts, comptines.
  - Un objet affectif de la maison pour sécuriser l'enfant (doudou, coussin, etc.).



Point d'attention || Pour qu'une situation d'apaisement soit réalisée dans de bonnes conditions matérielles, il est important de veiller à ce que l'endroit soit calme et que l'espace soit suffisant entre les élèves.

Veiller à laisser l'élève choisir sa position tout en acceptant de ne pas imposer l'immobilité absolue.

COOPÉRER ET DEVENIR AUTONOME

- **Écouter, aider, coopérer, demander de l'aide** : aider les élèves à apprendre à coopérer et à devenir de plus en plus autonomes.
  - Réaliser une production collective en groupes de 2 ou 3.
  - Jouer à des jeux de société de coopération nécessitant 2, 3 puis 4 participants.
  - Jouer à des jeux collaboratifs.
  - Prendre part à un conseil d'enfants.
  - Etc.



CONSTRUIRE LA SÉCURITÉ RELATIONNELLE POUR AIDER LES ÉLÈVES À ACCEPTER LES RÈGLES ET LES CONTRAINTES INHÉRENTES À LA VIE COLLECTIVE

- **Respecter :**
  - **des limites spatiales** : jouer au ballon librement puis le lancer, shooter. Courir entre deux murs, entre des bancs, participer à un atelier délimité par des objets, ne pas dépasser une ligne de départ…
  - **des limites temporelles** : répondre à un signal donné par le tambourin, démarrer l'exercice quand le suivant est arrivé à un endroit précis, dribbler avec un ballon puis le lancer à l'arrêt de la musique. Répondre à une durée : jouer avec un ballon baudruche et le rattraper avant qu'il ne tombe, jeter le ballon en l'air, le rattraper, le faire rouler et courir à côté sans s'arrêter, changer les mouvements du chef d'orchestre toutes les 10 secondes, attendre son tour…
  - **des consignes** : consignes inhérentes à l'activité : les circuits, courses relais, jeux de règles (passe à dix, prises de foulards, etc.).



- **Aménager et accompagner** la « résolution de conflit » dans un espace spécifique et/ou gérer ses émotions dans un espace personnel (tente, tapis, coussins, banc de parole, tapis avec un repère visuel, etc.).



Point d'attention || Résoudre un conflit et une frustration, ça s'apprend, c'est pourquoi il est important d'accompagner les élèves dans cette démarche.

- Utiliser des principes de l'écoute active.
- Reformuler le contenu verbal (l'essence du message).
- Émettre une hypothèse sur l'émotion (décodage du non verbal), donc sous forme interrogative.
- Permettre à l'enfant de corriger ou confirmer l'hypothèse.

Quand X. prend le matériel que tu as, que ressens-tu ? Qu'est-ce que cela te fait ?

- Modéliser la posture de prise de parole et d'écoute.
- Un espace de régulation pourra être introduit suite à un besoin, un conflit, une observation identifiée par un membre de l'équipe pédagogique, on pourra recourir à un album émanant de la littérature jeunesse, une œuvre d'art, un court-métrage…

3. ÊTRE ACTIVEMENT RESPONSABLE DE COMPORTEMENTS POSITIFS EN MATIÈRE DE SANTÉ

- **Expliciter les enjeux de l'apprentissage** : « Apprendre à devenir autonome et à prendre de bonnes habitudes pour vivre sainement ».
- **Découvrir le monde environnant** par les **cinq sens** pour développer les autonomies (cognitive, motrice, affective, sociale).
- **Favoriser la verbalisation**, la prise de conscience des sensations et **amener** l'enfant à prendre des initiatives : boire, enlever son pull, arrêter de courir, respirer profondément, ouvrir la fenêtre…
- **Adapter l'espace** aux besoins et spécificités de l'enfant.
- **Permettre l'accès aux jeux**, au matériel, à l'eau, à un espace « repos ».
- Encourager l'élève à aller se défouler dans un espace prévu à cet effet.

Point d'attention || L'enseignant(e) organisera l'espace et le matériel pour encourager l'élève à : s'hydrater, aller aux toilettes, être propre, se moucher, se laver les mains, se reposer, enlever un manteau (ou un pull) selon son ressenti et les besoins fondamentaux observés.

4. CONSTRUIRE UNE IMAGE POSITIVE DE SOI, DÉVELOPPER SON SENTIMENT DE COMPÉTENCE

APPRENDRE À SE CONNAITRE ET À ÊTRE FIER DE SOI

Gestes professionnels || La prise de conscience des possibilités motrices et des compétences de l'élève pourra se faire grâce à la résolution de tâches et de défis où l'action et l'expression sont intimement liées.

Pour aider l'enfant à se construire une image positive de lui-même, il est important de lui communiquer l'objectif et les critères de réussite de l'activité. Pour chaque activité, anticiper des pistes de différenciation pour amener chaque élève à l'objectif ciblé : « si c'est trop difficile, alors… » ; « si c'est trop facile, alors… ».

S'assurer de la compréhension des consignes de l'activité et des conditions de sa réalisation.

Permettre à l'élève de ne pas réaliser un exercice (**respecter** ses peurs et ses limites) et **valoriser** son sentiment de compétence en lui proposant une alternative : proposer plusieurs hauteurs de saut, des cibles plus grosses, plusieurs largeurs pour un jeu d'équilibration, de fermer les yeux plutôt que d'avoir les yeux bandés…

Observer si les activités psychomotrices réalisées par l'élève lui permettent de bénéficier d'une sécurité physique.

- **Développer la curiosité et la créativité** des élèves en leur donnant la possibilité de s'épanouir en s'exprimant, en participant à une réalisation individuelle ou commune au travers :
  - de jeux libres, de jeux symboliques, de l'utilisation de marionnettes, de déguisements, du maquillage pour lui permettre de révéler des émotions, des actions imaginaires, des frustrations, des projections… ;
  - d'activités de modelage et/ou de manipulation : la matière (dense, souple, lisse, adhérente ou non), la forme, le volume, la force à déployer pour travailler permettant de communiquer des informations proprioperceptives importantes ;
  - d'activités de dessin et de peinture pour stimuler les sens, permettre à l'enfant de s'exprimer, développer des compétences tactiles et graphiques ;
  - d'activités d'expression corporelle[1].

1 Activités en continuité M1-M3 *Expression française et corporelle*

- **Amener l'élève à oser prendre des initiatives, suggérer des idées**.
  Laisser les élèves imaginer une activité (avec ou sans matériel) : un circuit, un jeu, une danse, un code (chasse au trésor : « c'est chaud, c'est froid », langage à décrypter « go », « stop », « dia » à gauche, « hue » à droite, etc.).
  - **Tester la nécessité ou non de règles de fonctionnement en réalisant l'activité avec une seule règle : tester, observer → ajouter une seconde règle, tester, observer, ajuster…**

- **Faire imiter, reproduire, puis produire** et créer des gestes et des formes corporelles : rondes, jeux chantés, jeux dansés, mimes, danse, GRS, numéros de cirque…

Gestes professionnels ‖ Tous les élèves n'ayant pas les mêmes ressources et la même imagination, valoriser « les inventions » et « stimuler » les élèves en proposant des objets à manipuler, l'activité en dyades avec un pair ou avec un adulte…

- **Faire repérer à l'élève ses propres domaines de réussite** en proposant des activités qui encouragent l'audace et lui permettent de se tester, d'expérimenter et d'apprendre seul.





- **Apprendre à formuler et réaliser un projet d'apprentissage personnel.**
  - Encourager l'élève, proposer des feedbacks, de l'étayage, présenter l'activité réalisée grâce à un enregistrement vidéo, une présentation de l'action à d'autres élèves, une photo, un story-board.
  - Au terme du projet, amener l'élève à exprimer son ressenti, ses émotions, son avis.



- **Énoncer l'apprentissage réalisé**. Questionner l'élève (grâce aux activités réalisées) sur :
  - l'objectif ;
  - le projet à atteindre ;
  - le niveau d'autonomie pour réaliser les tâches proposées ;
  - ce qu'il a créé, communiqué, imité, compris comme erreur ;
  - le but de la réalisation ;
  - le niveau d'apprentissage avec autrui ;
  - les problèmes rencontrés et les ajustements ;
  - les liens et les analogies ;
  - la mise en valeur de son potentiel propre ;
  - …



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AGERS (2009). *Vivre la psychomotricité à l'école maternelle*. Bruxelles : service général du Pilotage du système éducatif.
- HUMBEECK, B., LAHAYE, W. (2016). *Prévention du harcèlement et de la violence scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- SALA, C., MEUNIER, C., BERTHOLMEY, C., BIEN-DEJALOUX, G., CASTET, C., DEQUIN, P., ARMELLE, T. (2019). *Enseigner en maternelle pour une école de la bienveillance* (Dunod, ed.). Paris : Boite à outils du professeur.

Habiletés perceptivo-motrices : effectuer et coordonner des mouvements et des gestes

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	Habiletés motrices	
EPS 7 M1-M2	• Effectuer des grands mouvements fondamentaux : - soit librement ; - soit dictés par l'adulte.	• Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper : - soit librement ; - soit dictés par l'adulte.
EPS 8 M1-M2	• Coordonner des mouvements.	• Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, prendre, porter.
EPS 28 M3	• Effectuer des grands mouvements fondamentaux.	• Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental ; marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper.
EPS 29 M3	• Coordonner des mouvements.	• Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter.
	Contenus I Compétences	**Attendus**
EPS 18 M1-M2	• Enchainer des mouvements dont les fondamentaux dans la réalisation d'une activité psychomotrice.	• Effectuer des mouvements dont les fondamentaux lors de la réalisation d'une activité (par exemple : en ateliers, en circuit) : - marcher, courir, ramper ; - tirer, pousser, lancer à l'aide d'un objet ; - gérer son équilibre.
EPS 39 M3	• Enchainer des mouvements et des gestes dans la réalisation d'une activité psychomotrice.	• Effectuer des mouvements et des gestes lors de la réalisation d'une activité (par exemple : en ateliers, en circuit) : - marcher, courir, ramper, sauter, grimper, glisser ; - tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter à l'aide d'un objet ; - rétablir son équilibre.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix (conscience de soi et de l'autre : confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets. Conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités) : son environnement, la réalité encadrante, l'anticipation, l'organisation, la planification et la résistance à l'immédiateté.

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies : autonomie affective en développant la confiance en soi et autonomie cognitive et langagière en s'exprimant sur un sujet, se posant des questions, émettant des hypothèses. || **p. 21**

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || **p. 22**

Évaluer pour soutenir les apprentissages. || **p. 25**

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En formation manuelle et technique

TQ 7 Assembler par emboitement, par encastrement des pièces d'un jeu pour réaliser une construction.

TQ 8 Réaliser, dans les jeux symboliques, les gestes appropriés aux éléments utilisés.

TQ 18 Assembler des pièces d'un jeu pour réaliser une construction (par exemple : un circuit, une pente, une tour équilibrée).

MISE EN CONTEXTE



En vue de varier et de travailler au maximum les grands mouvements fondamentaux dans le quotidien de l'élève, **quelques principes essentiels à l'organisation des apprentissages** sont à prendre en compte. Selon le développement moteur de l'enfant entre 3 et 8 ans, les activités motrices concernent principalement le développement des aptitudes perceptives, aptitudes qui vont permettre à l'enfant :

- d'ajuster ses grands mouvements fondamentaux ;
- de créer un répertoire gestuel large et varié qu'il utilisera durant toute sa vie.

Les découvertes motrice, spatiale, interactive et symbolique des grands mouvements sont réparties en trois catégories :

- mouvements locomoteurs : marcher, courir, sauter, grimper, etc.
- mouvements non locomoteurs : pousser, tirer, lancer, attraper, etc.
- mouvements manipulatifs : trier, manipuler, tracer, découper, etc.

Cette catégorisation permet de cibler les activités à élaborer, l'aménagement du local le plus adéquat et les observations des élèves en situation à réaliser.
L'éveil psychomoteur sera encouragé par le jeu, le plaisir et les paramètres du mouvement comme :

- l'énergie : plus ou moins fort, en précision, avec un objet lourd, etc.
- l'intention : pour transporter, pour guider, pour déplacer, etc.
- l'espace : loin/proche, en suivant une trajectoire, etc.
- les modes de saisie du matériel (sacs de riz, foulards, draps, papiers-cartons, balles, bois - bâtons, blocs, etc.) pour réaliser le mouvement souhaité.

Expliciter l'objectif poursuivi aux élèves : « bouger et apprendre à… » (à compléter selon l'activité).

1. EFFECTUER ET ENCHAINER DES MOUVEMENTS LOCOMOTEURS : MARCHER, COURIR, SAUTER, GRIMPER

Pour effectuer les mouvements locomoteurs, **proposer aux élèves les étapes suivantes**, au travers de jeux, de rondes, de circuits ou encore de situations-problèmes.

- **Explorer afin de rechercher les gestes et les déplacements les plus efficaces dans l'activité proposée**.
- **Ajuster ses déplacements et ses mouvements** avec l'aide de l'enseignant(e).
- **S'exercer à coordonner les déplacements et mouvements** dans différents **ateliers psychomoteurs.**

Point d'attention || Les âges sont renseignés à titre indicatif. Chaque enfant a un développement psychomoteur qui lui est propre.



- **Marcher - se déplacer** - seul ou à deux - : corde, banc, tronc d'arbre, planche, trait au sol. En avant ou en arrière de différentes façons : en marchant sur deux pieds ou à quatre pattes, en roulant, en sautant… À +/- 3 ans, l'enfant peut marcher sur la pointe des pieds.
- **Courir** : volontairement, pour regagner son camp, pour poursuivre un camarade et le rattraper (jeu y es-tu ? Jeu de l'épervier…). Courir dans différentes directions (… jusqu'à…). Courir suivant une trajectoire linéaire – sinueuse.
- **Monter - descendre** : des escaliers en se tenant à la rampe, un espalier, banc accroché à l'espalier, échelle, arbre, chaise, plinth, module de psychomotricité, éléments modulables, butte, tas de terre, bordure, une rue en pente, un talus,…
  À +/- 3 ans, l'enfant monte et descend l'escalier sans aide. Il monte en mettant un pied par marche (pas en descendant).
  À +/- 4 ans, l'enfant monte et descend l'escalier une marche à chaque pas.
- **Passer d'un plan à l'autre** : enjamber un banc à un autre, un repère sur le sol à un autre, franchir une « rivière », un « fossé », un plinth…
  À +/- 3 ans, l'enfant peut tenir debout sur une jambe.
- **Grimper** pour fortifier les muscles des bras, épaules, tronc, jambes et développer la coordination bras/jambes. Échelles, parcours d'orientation, bancs, tables, escaliers, espaliers, cordes oscillantes à nœuds, plinth, gradins, souricière.
  À +/- 3 ans, l'enfant est capable de grimper et de franchir des obstacles.
- **Se suspendre** (à une poutre, un module de jeu, un arbre…) pour développer sa cage thoracique, apprendre à garder son corps en suspension, développer la musculation des bras, des jambes, des épaules, des abdominaux. Pour accepter de perdre ses appuis plantaires, ses repères visuels.
- **Sauter** pour fortifier la musculation des jambes, la tonicité du corps en sautant un obstacle, en s'équilibrant à la réception pour enchainer une autre action. Entrainer la souplesse et la détente des gestes :
  - à cloche-pied, pas sautés ;
  - sur un banc, sur un tapis ;
  - sur un rythme ;
  - pour attraper un objet…

  Pas sautés, pas d'allégresse, au-dessus d'un espace, dans l'eau de la piscine, à la corde, dans une danse, sur un banc, un tapis, sur un rythme, pour capter un objet (ballon, indiaka, balle, etc.).
  Avant 4 ans, l'enfant peut réaliser un saut en longueur sans élan.
  À +/- 5 ans, l'enfant peut sauter à la corde et réaliser un saut en longueur avec élan.



- **Rouler, tourner, se renverser** : pour enchainer des actions, développer la souplesse, la détente, la coordination des mouvements pour accepter de perdre ses repères visuels, ses appuis plantaires. Exemple : tapis, tatamis, pelouse, sol, eau. Plans horizontaux, inclinés, surélevés. Apprendre à enrouler la tête. Entre 3 et 4 ans, beaucoup d'enfants roulent sur le côté et/ou terminent leur roulade en position couchée. Ceci est dû essentiellement au manque de vitesse de rotation et au fait qu'ils ne rentrent pas la tête. C'est pourquoi les ateliers proposés aux plus petits se composeront essentiellement de plans inclinés et de contre-haut permettant de rentrer la tête. Insister sur la position « en boule » pour qu'il termine sa rotation assis, lors de la roulade.

- **Glisser** pour développer la coordination bras/jambes sur un toboggan ou un plan incliné, sur le sol, avec un skateboard, des patins à roulettes.
- **Ramper** pour muscler les bras, les épaules et les jambes. Affermir les muscles du dos est bénéfique pour le maintien. On peut ramper sous un banc, une poutre, dans un tunnel, sur un plan incliné (à adapter aux capacités des enfants) ou entre les jambes d'un camarade dans un jeu psychomoteur tel que « chat-triangle ». Lorsqu'une souris est touchée, elle reste immobile, jambes écartées. Si une souris encore libre se faufile entre ses jambes, elle est libérée.

2. EFFECTUER DES MOUVEMENTS NON LOCOMOTEURS : POUSSER, TIRER, LANCER, ATTRAPER

Point d'attention || Il est intéressant de faire rechercher les mouvements les plus adéquats. Il est nécessaire, selon les objets que l'on propose de faire porter, pousser ou tirer, d'accompagner la recherche des élèves et ce afin qu'ils ne testent pas des mouvements qui ne correspondraient pas à leurs capacités physiques. Par exemple, tenter de porter seul un banc, pousser une table…
Favoriser les recherches en petits groupes.

- **Porter** : bancs, tables, chaises, tapis, des objets aux espaces symboliques, des ballons, tapis, coussins, cordes, chaises, rubans, sacs de riz, des branches, des buches, un seau… Courir en déplaçant des objets (jeu des déménageurs).
- **Pousser, tirer** pour accepter de perdre ses repères visuels, pour coopérer et communiquer, pour développer les fonctions musculaires (bras, jambes, abdominaux) et respiratoires. Dans diverses orientations, sur diverses surfaces (lisses, rugueuses, pelouses…). Bancs, tables, chaises, tapis, ballons, coussins, cordes, chaises, rubans, sacs de riz, brouettes…
- **Piloter, se déplacer avec** un engin : rouler en tricycle ou en trottinette.
  À +/- 3 ans, l'enfant peut faire du tricycle.
  À +/- 4 ans, l'enfant pédale sur un vélo stabilisé.
- **Faire rouler** : une voiture, un ballon, une balle, un cerceau, un pneu…
- **Toucher une cible mouvante** : ex. personne se déplaçant, objet poussé ou tiré par un camarade.
- **Rattraper** : une balle, un ballon, un objet (quille, foulard, boule de papier, objets de plus en plus petits…). Avant 4 ans, les aptitudes perceptives sont très peu développées, c'est pourquoi l'enfant peut éprouver des **difficultés à réceptionner un ballon** si celui-ci n'est pas lancé de façon parfaite par l'adulte. L'adulte commencera par faire rouler le ballon au sol ou utilisera des ballons dont la vitesse de déplacement est très faible (ballon baudruche par exemple).
- **Lancer**.

  Dès la M1

  Adapter la force de ses gestes à une action demandée : lancer un objet dans une direction demandée.
  Lancer un projectile dans différentes cibles.

  Avant 4 ans, la balle est soit systématiquement envoyée vers le bas, soit dans une direction non contrôlée par l'enfant. L'enfant reste statique et seul son bras bouge. À ce stade de développement, il est préférable de ne pas proposer aux élèves des lancers de précision.

  Dès la M3

  Lorsque l'enfant prend une posture lui permettant de **mettre le poids de son corps sur le pied opposé du mouvement du bras avec une rotation des épaules**.

  Lancer des balles dans le camp adverse ; par-dessus un élastique tendu en l'air ; plus loin qu'un bâton posé au sol ; pour faire tomber des quilles.

Lancer des anneaux autour d'un support vertical.

Lancer des objets de poids, de formes différentes dans des cibles différentes (verticales, horizontales), immobiles ou mobiles.

Présenter aux élèves **des objets à lancer variés** aussi bien par leurs poids, leurs formes, leurs matières que par la possibilité de préhension à une ou deux main(s) (ballon de volley, balle de tennis de table, volant de badminton, bloc en mousse, foulard, palet mou…).



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BONNEIL, A., MEUNIER, C. (2020). *Psychomotricité et troubles psychomoteurs. Concrètement, que faire ?* Paris : TomPousse.
- LELIEVRE,B. & STAELS,L. (2016). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. Bruxelles : De Boeck.
- REVUE EPS. (1998). *Comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant* (tome 1). EP&S Éditions.

Habiletés perceptivo-motrices : psychomotricité fine

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	Psychomotricité fine	
EPS15-M1-M2	• Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue.	• Exercer, à l'aide d'un matériel varié, le geste adéquat pour : pincer, enfiler, déchirer, froisser, accrocher, empiler, emboiter, encastrer.
EPS37-M3	• Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue.	• Exercer, à l'aide d'un matériel varié/d'un outil de la classe, le geste adéquat en adoptant la posture appropriée pour : - pincer, enfiler, accrocher, empiler, emboiter, visser, dévisser ; - contourner, tracer, écrire ; - découper, tailler, coller, peindre…

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les différentes autonomies : autonomie affective en développant la confiance en soi et autonomie cognitive et langagière en s'exprimant sur un sujet. || p. 21

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En éducation culturelle et artistique

ECA 9 S'approprier, lors d'une production artistique :
- l'utilisation des outils nécessaires à sa réalisation ;
- l'utilisation des matières/des matériaux, des couleurs ;
- les gestes techniques adéquats.

ECA 41 Effectuer des gestes techniques pour :
- coller, déchirer, découper, recouvrir, plier, imprimer, assembler ;
- réaliser une peinture, un modelage, un dessin.

En formation manuelle et technique

TQ 6 Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour :
coller, découper, pincer, peindre…
emboiter, encastrer, accrocher…
visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.

TQ 7 Assembler par emboitement, par encastrement des pièces d'un jeu pour réaliser une construction.

TQ 8 Réaliser, dans les jeux symboliques, les gestes appropriés aux éléments utilisés.

TQ 17 Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour :
agrafer, tailler, coller, découper, perforer, pincer…
imprimer (à l'éponge, à la pomme de terre, avec le doigt…) ;
assembler, emboiter, encastrer, accrocher, équilibrer…
visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.

TQ 18 Assembler des pièces d'un jeu pour réaliser une construction (par exemple : un circuit, une pente, une tour équilibrée).

TQ 19 Réaliser, notamment dans les jeux symboliques, les gestes appropriés à l'aide d'un objet technique (vêtements de poupées, poulies, engrenages, gabarit, pochoir…).

MISE EN CONTEXTE

La variété et l'entrainement de mouvements manipulatifs permet de différencier les articulations du poignet, de la main, des doigts pour solliciter et développer, dès le plus jeune âge, des praxies qui en dépendront ultérieurement, par exemple, l'écriture.

Pour développer, soutenir et faciliter l'autonomie, la psychomotricité fine peut être développée dans les gestes du quotidien de l'élève.

Lors des apprentissages, montrer aux élèves les gestes nécessaires à leur autonomie de manière lente, précise et logique et les répéter, en situation, de manière individuelle. On vise ainsi à intérioriser les gestes de manière optimale et à encourager l'élève à choisir les activités qu'il souhaite effectuer.

Les activités de psychomotricité fine sont aussi mises en lien avec d'autres apprentissages (algorithmes, traitement de données, apprentissage des couleurs, lecture de plan…).

Il est intéressant de proposer aux élèves, petit à petit, un nouveau défi, une difficulté à surmonter afin de les amener vers de nouveaux apprentissages.

RÉALISER DES MOUVEMENTS MANIPULATIFS : TRIER, TRACER, DÉCOUPER…

Gestes professionnels || Proposer des situations permettant aux élèves de contrôler leur impatience, leurs gestes et les distracteurs extérieurs.

Montrer selon la situation, le geste et la posture adéquats en psychomotricité fine.

Laisser l'enfant pratiquer et trouver des solutions à son problème en coordonnant des mouvements de deux mains, en utilisant la main de référence.

Apporter l'aide nécessaire (objectivation, étayage, feedback…) pour aider l'élève à se perfectionner.

POUR DÉVELOPPER, EXERCER ET AFFINER SES GESTES

- **Trier** des pièces de jeux, des paires de chaussettes, des pièces de puzzle, des crayons…



- **Manipuler**.
  - **Dans les gestes quotidiens**, s'habiller seul après la sieste, se laver les mains sans mettre de l'eau sur le sol ; aller aux toilettes seul ; balayer les morceaux de papier tombés au sol ; laver une table salie par la peinture ; retirer la poussière recouvrant du matériel didactique ; balayer la classe/cour/salle ; ranger et plier soi-même ses affaires ; ranger sa chaise délicatement ; marcher en contournant un tapis ; fermer une porte avec délicatesse…
  - **Dans une pratique guidée avec des objets du quotidien :** verser de l'eau dans un ou plusieurs récipients ; boutonner ses vêtements ; réaliser des nœuds, plier un tissu, enclencher une fermeture à glissière ; presser des éponges ; chercher la clé adaptée à l'ouverture d'un cadenas, tester des mécanismes d'ouverture de bouteilles…
- **Tracer** avec le corps (pieds, mains, nez, tête, coude,…) ; avec une corde/ruban ; avec une craie sur le sol ; sur un support vertical ; sur un support horizontal. **Tracer des formes, graphismes, lettres dans différents matériaux** : sable, terre…
- **Découper** : avec la main dominante des bandes droites ; de petits carrés identiques ; des spirales carrées ; des spirales bien rondes…





- **Pincer** des pinces à linge (différentes grandeurs) sur des supports rigides (bol, assiette,…) et plus souples : carton, papier, tissu, plastique…

- **Enfiler** des perles (petites, moyennes, grosses, rondes, carrées, en formes d'animaux…) sur une tige en bois (verticale), sur une « brochette » (horizontale), des fils de grosseur et de rigidités différentes (lacets, cordes, fils à linge, fils fins…), des élastiques sur des rouleaux d'essuie-tout, rouleau à pâtisserie, des cure-pipes dans des boites, des jeux à lacer, des feuilles et/ou fleurs dans un vase, un carton…





- **Empiler** pour réaliser des tours, des constructions avec différents matériels : des grosses boites en carton, des pions, des morceaux de bois, des pierres, des branches (par exemple pour faire un hôtel à insectes)…
- **Emboiter** des formes dans des boites, des briques de construction, des jeux d'encastrement, des tiges de bambou : réalisation de perches, d'instruments…
- **Visser, dévisser** des vis et des écrous de différentes grandeurs, des couvercles de bocaux ou de bouteilles, des jeux de construction.
- **Contourner** à l'extérieur, à l'intérieur, autour de la forme, de la silhouette, de l'ombre d'un objet ou d'une personne, d'un végétal…
- **Attacher, détacher** des bâches, des couvertures, des draps pour créer une cabane, des boutons, des fermetures…

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BONNEIL, A., MEUNIER, C. (2020). *Psychomotricité et troubles psychomoteurs. Concrètement, que faire ?* Paris : TomPousse.
- LELIEVRE,B. & STAELS,L. (2016). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. Bruxelles : De Boeck.
- REVUE EPS. (1998). *Comment enseigner l'EPS aux enfants : compétences et savoirs de l'enseignant* (tome 1). EP&S Éditions.

Habiletés perceptivo-motrices : équilibre, inhibition

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoir-Faire	Attendus
	Habiletés motrices	
EPS 9 M1-M2	• Effectuer des mouvements liés à l'équilibre.	• Exercer les mouvements permettant au corps de garder son équilibre.
EPS 10 M1-M2	• S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux.	• S'exercer à arrêter son mouvement au signal.
EPS 30 M3	• Effectuer des mouvements et des gestes liés à l'équilibre.	• Exercer des mouvements et des gestes permettant au corps de rétablir son équilibre.
EPS 31 M3	• S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux et des gestes.	• Arrêter son mouvement, son geste au signal ou selon la situation.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix (conscience de soi et de l'autre : confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets. Conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités) : son environnement, la réalité encadrante. Anticipation, organisation et planification. Résistance à l'immédiateté).

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (s'engager dans des actions concrètes. Anticiper les conséquences et les effets de sa production. Découvrir différentes techniques et stratégies. Oser, entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets. Apprendre à se connaitre).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Développer les autonomies (autonomie motrice : adapter ses mouvements en fonction de la situation, coordonner ses mouvements dans l'espace ; autonomie affective : développer la confiance en soi ; autonomie cognitive et langagière : s'exprimer sur un sujet, se poser des questions, émettre des hypothèses). || p. 21

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En mathématiques

SF 3 Se déplacer/placer un objet en respectant le vocabulaire de la consigne donnée par l'enseignant.
SF 13 Se déplacer/placer un objet dans un espace vécu selon les consignes orales.

En français

EP 6 Manifester sa compréhension du message entendu :
- de manière verbale et/ou non verbale ;
- pour agir et réagir.

MISE EN CONTEXTE

Proposer des activités stimulant l'équilibre entraine la conscientisation des actions produites à l'arrêt et en mouvement.

1. EFFECTUER DES MOUVEMENTS ET DES GESTES LIÉS À L'ÉQUILIBRE

Point d'attention || Les exercices d'équilibre permettent à l'élève de maitriser son corps, sa force et de développer sa tonicité. Ils permettent aussi de prendre conscience des différentes possibilités d'appui.

Les activités d'équilibre en duo ou en groupe encouragent la coopération et l'audace : faire confiance aux autres en leur abandonnant l'équilibre de son corps.
Ces activités demandent de la réflexion et de la concentration. Pour réunir les conditions optimales d'apprentissages relatifs à ces activités, il est important d'éviter de mettre les élèves en compétition et de soutenir les élèves hésitants (crainte).
Solliciter l'équilibre en variant la forme des objets, l'orientation, la surface, la base d'appui, la hauteur du centre de gravité.





ÉQUILIBRER SON CORPS

- **S'asseoir sur une chaise** et identifier les points d'appui (d'abord les yeux ouverts puis les yeux fermés), à califourchon, debout…
- **Mouvements des bras** : battre des bras comme un oiseau, imiter les jambes de la grenouille, se passer une balle d'une main à l'autre…
- **Mouvements de la tête** : faire comme si on s'endormait, se réveillait (flexion avant du tronc).
- **S'équilibrer face à des situations de vie** sur un sol glissant (douche, pédiluve, neige, verglas,…), un banc, une chaise, un muret, une bordure de trottoir, un gros ballon, un module, un tapis de piscine, des échasses…
- **Glisser** sur un banc, un toboggan, le sol…
- **Grimper, se hisser vers le haut, en diagonale** sur un mur d'escalade, des espaliers…
- **S'équilibrer** sur des **objets déstabilisants** : ballons, gros ballons, cubes en mousse…







- **Prendre une posture de yoga puis, selon celle-ci,** modifier les appuis du corps : se mettre sur un pied, sur la tête et les mains.
- **Rétablir son équilibre après un saut** : adapter l'ampleur du mouvement à la hauteur de l'obstacle ; s'équilibrer à la réception pour enchainer une autre action.
- **S'équilibrer avec un autre ou plusieurs autres enfants** : figure équilibrée en duo, pyramide à cinq, jeu de la banquise…
- **Identifier les stratégies d'équilibre** qui permettent de garder l'équilibre selon la tâche demandée : tendre les bras, écarter les pieds, plier les genoux… Identifier les parties du corps concernées.

ÉQUILIBRER DES OBJETS ENTRE EUX



- **Mettre des objets en équilibre entre eux** : boites, cubes, caissettes, plaquettes de bois, bouteilles en plastique ; objets d'une même couleur, objets d'une même forme, objets d'une même nature (bois, plastique, carton…) (Français - **Activité en continuité M1-M3** *Construire et comprendre les grands principes de la catégorisation*).
- **Réaliser une construction** qui sera… haute, solide, plus grande que moi, plus petite que…[1].

JOUER AVEC L'ÉQUILIBRE D'UN OBJET

- **Faire rouler un cerceau** le plus longtemps possible.
- **Se déplacer avec objet** : un bâton/un sac de riz/une pomme de pin en équilibre sur la main, le doigt.
- **Transporter un objet en équilibre à deux** : un ballon entre deux bustes, deux jambes.
- **Expérimenter et répéter des gestes pour jongler** : des foulards, des balles, des diabolos, des assiettes, des massues…

2. S'INITIER À L'INHIBITION

Point d'attention || « L'inhibition est le contrôle de l'empêchement, de l'arrêt, du freinage, d'un ou de tous les mouvements » (De Lièvre & Stas, 2012).
L'inhibition est nécessaire pour adapter les réponses motrices en fonction de la situation et pour soutenir la concentration et l'attention.

Repères

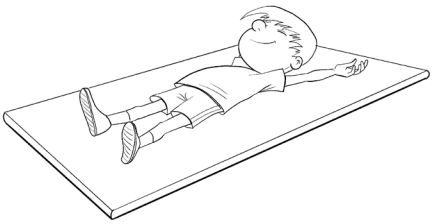
Âge de référence	Possibilités motrices	Possibilités de relaxation
Vers 3 ans	Capacité d'arrêt d'un geste rapide.	Se coucher comme si « on allait dormir » durant 1 minute.
Vers 4 ans	Modulation de la vitesse de ses mouvements (réalisation de gestes plus ou moins longs).	Se coucher comme si « on allait dormir » ; fermer les yeux et écouter les bruits environnants durant 2 à 3 minutes.
Vers 5 ans	Inhibition de plus en plus complète (cortex entièrement fonctionnel).	Se coucher et centrer son attention sur « **ce que je ressens à l'intérieur** » : se laisser aller comme un ver de terre, s'écouter respirer…).
Vers 6 ans	Capacité de se tenir immobile, les yeux fermés, pendant 10 secondes.	Préciser la position demandée à l'élève (se coucher sur le dos) et attirer l'attention sur certaines parties du corps (relâchement des doigts, puis de toute la main, des bras…) durant 5 minutes.

- **Identifier avec l'enfant les gestes qui aident à s'arrêter**.
Écouter les signaux donnés par l'enseignant(e) ou un pair. Arrêter son mouvement, ralentir, respirer et se relâcher.

1 Mathématiques - Activités récurrentes M1-M3 *Se familiariser avec les grandeurs.*

La relaxation est une technique psychomotrice qui vise à **contrôler le tonus, à améliorer la connaissance que l'on a de son corps et ainsi à améliorer la connaissance que l'on a de soi-même**. En apprenant à l'enfant à maitriser son état de tension musculaire, soit en situation de repos, soit lors de mouvements, on lui donne aussi un moyen de contrôler ses tensions affectives (De Lièvre & Stas, 2012, p. 38).





- **S'exercer.**
  - **Apprentissage du freinage.**
    - Se déplacer librement et au signal convenu : freiner.
    - Marcher comme un robot, plus lentement.
    - Se mobiliser à un signal donné (« 1, 2, 3 », mouvement foulard, signal sonore).
    - Souffler dans un bocal au moyen d'une paille.
    - Lors d'exercices musicaux (frapper les mains au sol ; modification de la tonalité de la voix).
    - Jeux collectifs (« Roi du silence », « chacun son camp »).
    - Théâtre (esquisser un mouvement de gifle…).
  - **Transformation des mouvements** : passer d'un mouvement de marche en avant un mouvement de marche en arrière.
  - **Apprentissage de l'immobilité** en proposant différents jeux.
    - Jeu des mouches (ouvrir les mains jointes seulement quand le ballon arrive vers soi).
    - « 1, 2, 3 piano » (tenter de s'approcher de la personne qui compte sans que celle-ci ne s'en aperçoive).
    - « Jeu de l'épervier » (quand un élève est touché, il doit rester immobile jusqu'à ce qu'un autre élève le délivre en le touchant).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BONNEIL, A. & MEUNIER, C. (2020). *Psychomotricité et troubles psychomoteurs. Concrètement, que faire ?* Paris : TomPousse.
- LELIÈVRE, B. & STAES, L. (2016). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte*. Bruxelles : De Boeck.

Schéma corporel, espace, temps

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

	Contenus I Savoirs	Attendus
	Habiletés motrices et expression	
EPS 1 M1-M2	• Les termes liés : - à la perception sensorimotrice ; - au schéma corporel ; - à la motricité ; - à la coordination motrice.	• Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés : - à la perception sensorimotrice : regarder, écouter, souffler, toucher ; - au schéma corporel : les principales parties du corps ; - à la motricité : marcher, courir, ramper ; - à la coordination motrice : tirer, pousser, lancer, prendre, porter…
EPS 22 M3	• Les termes liés : - à la perception sensorimotrice ; - au schéma corporel ; - à la motricité ; - à la notion d'équilibre ; - à la coordination motrice.	• Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés : - à la perception sensorimotrice : regarder, écouter, souffler, toucher ; - au schéma corporel : les parties du corps dont certaines articulations ; - à la motricité : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper ; - à la coordination motrice : tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter, s'arrêter ; - à la notion d'équilibre : marcher en équilibre, - se balancer, tomber.

	Contenus I Savoir-faire	Attendus
	Habiletés motrices	
EPS 8 M1-M2	• Coordonner des mouvements.	• Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, prendre, porter.
EPS 11 M1-M2	• Se déplacer selon un rythme donné.	• Se déplacer selon un rythme simple montré par l'adulte.
EPS 29 M3	• Coordonner des mouvements.	• Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter.
EPS 33 M3	• Se déplacer selon un rythme donné.	• Se déplacer selon un rythme simple.

AU NIVEAU TRANSVERSAL (DOMAINES 6 ET 7)

Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour apprendre à poser des choix (conscience de soi et de l'autre : confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets. Conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités) : son environnement, la réalité encadrante. Anticipation, organisation et planification. Résistance à l'immédiateté).

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre (s'engager dans des actions concrètes. Anticiper les conséquences et les effets de sa production. Découvrir différentes techniques et stratégies. Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets. Apprendre à se connaitre).

LECTURES ASSOCIÉES À CE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation : développer l'autonomisation dans la compréhension, l'organisation, la mémorisation des énoncés, consignes et savoirs. Développer les démarches mentales et métacognitives. || p. 18

Développer les autonomies (autonomie motrice : adapter ses mouvements en fonction de la situation, coordonner ses mouvements dans l'espace ; autonomie affective : développer la confiance en soi et autonomie cognitive et langagière : s'exprimer sur un sujet, se poser des questions, émettre des hypothèses). || p. 21

Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves. || p. 22

LIENS

LIENS INTERDISCIPLINAIRES

En sciences

SC13 Situer sur soi des parties du corps humain nommées par l'enseignant.
SC14 Utiliser plusieurs sens pour prélever des caractéristiques liées à la texture.
SC62 Situer sur soi des parties du corps humain nommées par l'enseignant.

En éducation culturelle et artistique

ECA55 Reproduire en situation, un tempo donné :
- en se déplaçant ;
- en utilisant son corps/un instrument de musique.

ECA 32 et 68 S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant :
- soit sa voix ;
- soit son corps.

En mathématiques

SF3 Se déplacer/placer un objet en respectant le vocabulaire de la consigne donnée par l'enseignant.
SF13 Se déplacer/placer un objet dans un espace vécu selon les consignes orales.

En formation humaine et sociale

FHS 1 S'approprier, en situation, des termes :
- pour se situer ;
- pour (se) placer ;
- pour se déplacer.

FHS 15 Utiliser adéquatement, en situation, des termes :
- pour (se) repérer / (se) situer ;
- pour se déplacer et décrire son déplacement.

MISE EN CONTEXTE

Les tâches d'origine perceptives sont à la base de chaque apprentissage. La première porte d'entrée pour tout apprentissage est le passage par un ou plusieurs sens. Dans cette optique, il est important de développer la perception des stimulus en les sollicitant de manière isolée ou combinée. En effet, l'élève traite les informations qu'il voit, entend, touche, perçoit… par le corps : les différents sens jouent ainsi un rôle fondamental dans la réception et la transmission de l'information au cerveau, c'est ainsi qu'ils vont « encoder » une première information vers la mémoire. Le cerveau va ensuite traiter ces informations et les mettre en lien avec d'autres apprentissages afin de donner du sens. C'est seulement à cette condition que l'apprentissage va commencer son ancrage dans une mémoire à plus long terme. Plus les expériences de découvertes, de vécus, de manipulations et de mises en lien d'un même apprentissage sont nombreuses et répétées et plus le traitement de l'information s'automatisera.

1. INTERPRÉTER DES STIMULUS POUR AGIR EFFICACEMENT

- **Expérimenter des jeux et des activités encourageant des stimulis**, des informations suscitant une réaction.
  - **Proposer des stimulations tactiles** comme…
    - Jouer au hotdog : entourer l'élève dans une couverture.
    - Jouer à faire des tartes : sortir le rouleau à pâtisserie et le rouler sur le corps de l'élève couché au sol.
    - Remplir un bac de riz et cacher des objets à l'intérieur. Fermer les yeux. Les élèves plongent les mains dans le bac pour trouver les objets.
    - C'est l'été… sortir les pinceaux et de l'eau. Laisser l'élève peindre sur son corps avec l'eau.
    - Créer toute sorte de bacs : riz, sable, eau, neige. Laisser les élèves manipuler et explorer les différentes textures. Créer des bacs sensoriels, des sacs de textures (regroupant du doux, du sable, du froid…), par exemple par rapport à une sortie ou un album.
    - Faire de la pâte à modeler.
    - Étendre de la crème à raser sur un miroir et faire des dessins avec les doigts.
    - Froisser, chiffonner et lancer des feuilles de papier.
    - Faire des massages à l'élève ou entre élèves avec les mains, des balles, des plumes.
    - Dessiner dans le dos d'un élève un signe, une lettre, un dessin et lui demander de décrire ce qu'il a ressenti et/ou deviné ; lui demander de désigner ou de reproduire l'objet, la lettre ou le dessin correspondant.

  Ces propositions peuvent être travaillées tantôt entre l'enseignant(e) et un élève et tantôt en dyades. Les élèves **interagissent** entre eux. Travailler aussi le langage oral en questionnant les élèves : « Qu'as-tu ressenti ? Qu'est-ce que Jules t'a dessiné dans le dos ? Et que croyais-tu avoir deviné ? Pourquoi ? » Utilisation de la **rétroaction**.

  - **Proposer des stimulations vestibulaires** comme…
    - Placer l'élève sur une couverture. Tirer la couverture pour promener l'élève.
    - Faire des culbutes, des roulades, des sauts sur un trampoline.
    - Utiliser une balançoire. Placer l'élève sur le ventre et lui demander d'étirer les bras vers l'avant et les jambes en arrière. Pousser légèrement la balançoire.
    - Coucher l'élève sur une planche à roulettes. Promener l'élève en le poussant sur ses jambes.
    - Coucher l'élève au sol et lui demander de se déplacer en roulant sur lui-même.
  - **Proposer des stimulations proprioceptives** comme…
    - Faire la brouette. L'élève se tient sur les mains, prendre ses jambes pour qu'il avance en utilisant uniquement ses mains.
    - Pendant les déplacements, imiter la démarche de divers animaux (ours, chenille, crabe) en lien avec des lectures d'albums.
    - Transporter des objets encombrants ou en équilibre en veillant à ne pas proposer des objets trop lourds (un bac de jouets, une pile de livres, plusieurs petits sacs de sable).
  - **Proposer des stimulations visuelles** comme…
    - Faire des grimaces dans le miroir, sortir les crayons de maquillage.
    - Faire des bulles… l'élève suivra les bulles des yeux et tentera de les attraper.
    - Utiliser une lampe de poche. Déplacer la source lumineuse au sol et sur les murs et l'élève tente de toucher la « tache » lumineuse.
    - Utiliser des ombres chinoises (albums et histoires).
    - Remplir une bouteille d'eau avec des paillettes brillantes. L'agiter et inviter les élèves à regarder les brillants tournoyer dans la bouteille.
    - Faire rouler des balles au sol. L'élève doit tenter de les attraper.



- **Proposer des stimulations auditives en lien direct avec la musique et les jeux d'écoute** comme…
  - Imiter les bruits d'animaux, de différents moyens de transport.
  - Utiliser un jeu de bingo sonore ; l'élève entend un son et doit l'identifier.
  - Se déplacer au rythme d'un tambour.
  - Faire de la musique. Sortir des boites de conserve, des cuillères en bois, des tambours et des baguettes pour faire de la musique.
  - Trouver la provenance du son, les yeux fermés.

- **Produire** : montrer concrètement son interprétation ou sa connaissance personnelle d'un objet de perception. Mime, dessin, description verbale, construction avec des blocs, reproduire un objet rien qu'en entendant le son qu'il émet.

2. ORGANISER SES ACTIONS EN FONCTION DU SCHÉMA CORPOREL

Point d'attention || Le schéma corporel est la conscience et la connaissance que l'enfant a de son corps et de lui-même (au repos et en mouvement) à partir des sensations proprioceptives et visuelles vécues dans le mouvement.

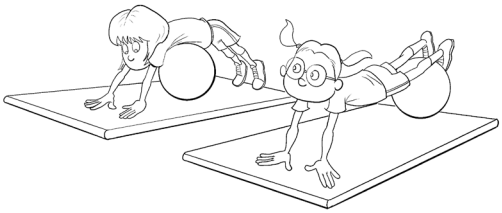
Les exercices proposés vont permettre à l'enfant de **sentir son corps par des contacts et des sensations externes**. Veiller à inclure les exercices dans des séquences d'apprentissage exploitant trois niveaux :
niveau vécu : l'enfant est capable de montrer les différentes parties de son corps sur lui-même ;
niveau manipulé : l'enfant montre et nomme les différents éléments corporels sur un autre enfant ou une poupée ;
niveau représenté : l'enfant représente, identifie les différents éléments vécus et manipulés (trace de structuration).

Gestes professionnels || Il est important de veiller à **nommer les parties du corps travaillées par les élèves pour les aider à associer chaque perception à sa dénomination**.

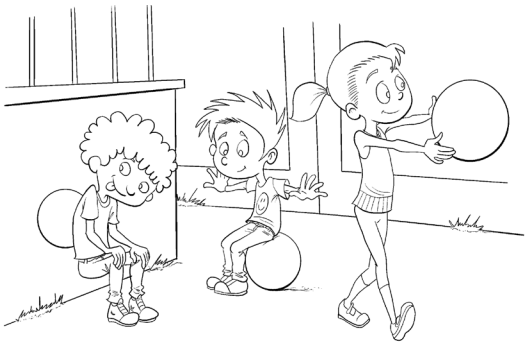
PRISE DE CONSCIENCE DE SON CORPS

Sentir son corps par des contacts externes ou des sensations internes.

- **Proposer des exercices comme…**
  - Faire rouler un ballon sur son corps, inviter l'élève à se coucher sur le ventre sur un gros ballon : faire rouler le ballon dans cette position.
  - Jouer à « faire sa toilette » et frotter différentes parties du corps avec un gant de toilette, mobiliser chaque partie du corps en imitant par exemple un petit chat qui fait sa gymnastique au réveil, se coucher sur un gros ballon (min.65 cm) et prendre conscience de la partie antérieure du corps.
  - Montrer certaines parties de son corps (chaussures à enlever, maillot à enfiler, habits à ranger par exemple avant une séance de psychomotricité ou avant la natation).
  - Observer l'orientation de ses membres : la main droite est différente de la main gauche (empreintes peinture, talc, sable, boue, neige, tri de chaussures).
  - Identifier les dimensions précises : cheville plus fine que genou, cuisse plus grosse que jambe.



- Cacher des membres dans le sable, sous une couverture, un tissu, une boite.
- Sentir son corps globalement, se mettre en boule, se faire tout plat, réaliser un toboggan avec ses jambes, ses bras et faire rouler une balle.



CONNAISSANCE DES PARTIES DU CORPS

Connaitre et nommer les différentes parties de son corps est l'une des premières notions symboliques abordées par l'enfant et est indispensable pour avoir accès à des représentations (dessins, pictogrammes et plus tard écriture, calcul).

- Se déplacer dans un espace. Quand la musique/le chant s'arrête, toucher, poser une partie du corps sur… Par exemple, poser son genou sur le sol, sa main sur son épaule.
- Adapter des jeux collectifs.
  Jacques a dit.
  Petit poisson rouge peut traverser la mer rouge à condition d'avoir la main sur la bouche.
  1, 2, 3 piano : ne pas s'immobiliser mais répondre à une consigne « se tenir les 2 oreilles », etc.
- Transporter un autre élève avec un cerceau autour de la taille, trouver un moyen de transporter un sac de riz, un crayon, une balle… au pli du coude…
- Faire passer un objet à un autre élève en utilisant uniquement la partie du corps désignée.
  Passer une quille par le pied, par le coude…
- Chanter des chansons à gestes, chansons et jeux enfantins comme : la fourmi m'a piqué le nez, Cinq petits doigts qui dansent, Savez-vous planter les choux ou encore Tête, épaules et genoux pieds.

ORIENTATION CORPORELLE

Point d'attention ‖ C'est en se familiarisant avec différentes attitudes au travers de jeux que l'élève pourra progressivement adapter et coordonner ses mouvements dans des gestes du quotidien (s'habiller, ouvrir ou fermer une porte, etc.).

- **Proposer de/d'…**
  - Prendre au moins trois positions différentes en jouant au « jeu des statues ».
  - Inventer et montrer des gestes à ses camarades pour qu'ils les reproduisent.
  - Reproduire la position d'un personnage ou d'un objet (grâce à une photo, une mascotte, une poupée, une œuvre d'art).
  - Reproduire simultanément en miroir les mouvements inventés et exécutés avec un accessoire par un autre élève.
  - Faire rouler une balle dans un chemin tracé à l'aide d'un pied, d'un genou, d'un bras.
  - Vivre un jeu dansé ou une ronde (Il était une bergère, Bonjour mon cousin).
  - Inventer et exécuter un mime utilisant tout le corps pour accompagner une chanson connue.
  - Avancer sur le sol ou sur un plan incliné de plusieurs façons différentes.
  - Danser en duo.
  - Exécuter simultanément deux puis trois mouvements différents.

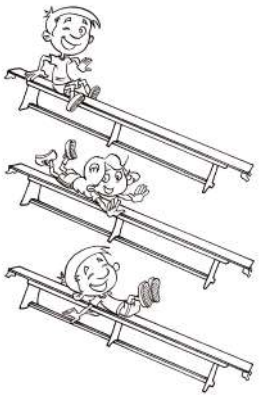
- Photographier les élèves en action et leur demander de dessiner leur corps dans la pose adoptée lors d'un mouvement.



ORGANISATION CORPORELLE

Point d'attention ‖ Lors d'exercices, mettre l'élève dans des situations inhabituelles qui l'obligeront à trouver ses propres solutions corporelles. Présenter les exercices d'organisation corporelle sous forme de circuit mais aussi lors d'ateliers ou de pratique guidée.
Ces apprentissages encouragent l'élève à trouver une solution face à une nouvelle situation, à inventer un geste pour s'adapter.

- **Faire franchir des obstacles dans différentes situations.**
  - **Sauter** : pieds joints, pieds écartés, sur un pied, saut du lapin, ruade (comme les chevaux), par enjambée ; sans l'appui des mains, avec l'appui des mains. Saut vertical : pieds joints, avec appel sur un pied, en s'aidant des deux bras.
  - **Ramper** : sur le ventre, sur le côté, sur le dos ; avec bras et jambes, avec les bras seuls ; avec les jambes seules ; avec un objet (dans les mains, entre les pieds, sur le dos, les yeux fermés).
  - **Glisser** : sur les genoux, les fesses, le ventre, le dos, accroupi, sur le côté, avec les mains.





  - **Grimper** : marcher en portant un objet dans la main, à quatre pattes, accroupi, en glissant (ventre, dos, genoux, fesses), à califourchon (avec les mains, sans les mains).
  - **S'équilibrer** : ventre vers le sol, dos vers le sol, avec 5, 4, 3, 2 appuis, en portant un objet sur les pieds, les pointes des pieds ; les coudes ; les genoux ; les mains ; la tête ; les épaules, un tapis flottant.

- **Se suspendre** : par les mains, les pieds, le pli des genoux (cochon pendu).
- **Rouler** : avec appui des mains et de la tête, sans appui de la tête, avec élan, sans élan, axe longitudinal, axe transversal.
- **Pousser, tirer** : à deux mains, avec le ventre, le dos, les jambes, la tête, debout, assis, à genoux, couché (dos, ventre).

EXPRESSION CORPORELLE

À mettre en lien avec les activités en continuité proposées en éducation culturelle et artistique, expression française et corporelle.



3. ORGANISER SES ACTIONS EN FONCTION DE L'ESPACE

Gestes professionnels || Grâce à diverses activités, les élèves acquièrent une image orientée de leur propre corps. Ils distinguent ce qui est : devant, derrière, au-dessus, en dessous, puis à droite, à gauche, loin et près. Ils apprennent à suivre des parcours élaborés par l'enseignant(e) ou par eux ; ils verbalisent et représentent ces déplacements.

OCCUPER ET PERCEVOIR L'ESPACE

- **Faire réaliser différents exercices permettant de percevoir l'espace à trois dimensions, les limites d'un espace donné.**
  - **Se déplacer en rang** au cours d'une promenade.
  - **Se placer** avec des camarades selon une répartition demandée : à côté de, éloignés les uns des autres, contre.
  - **Courir** dans un espace occupé par des obstacles (bancs, tapis, matériel, sacs de riz, etc.) sans les toucher.
  - **Se déplacer et se cacher** dans une boite dans un cerceau au signal donné (jeu du chasseur).
  - **Tourner sur soi-même** de différentes façons (autour d'anneaux, sur un tapis, dans un jardin).
  - **Se déplacer** en franchissant les différents obstacles par des mouvements adaptés, en laissant une trace de craie pour vérifier si l'élève s'est bien déplacé dans tout l'espace.
  - **Lancer** un avion en papier ; un objet ; une balle en restant dans la zone de départ, dans différentes directions (vers le bas dans un contenant, par-dessus un filet, lancer contre un mur et rattraper au rebond).
  - **Sauter** en avant, en arrière, sur le côté, demi-tour, sans élan, avec élan, sur place, en déplacement, plus haut, plus loin, en contre-haut, en contrebas, en extension, par-dessus, par-dessous, sur…



S'ORIENTER ET S'ORGANISER DANS L'ESPACE

- **Proposer aux élèves divers exercices abordant les notions de direction et de changement de direction.**

S'orienter.

S'orienter au travers de jeux collectifs

- **Le renard qui passe ; le jeu du foulard ;** (chaque joueur porte un foulard accroché à sa ceinture. La moitié du foulard au moins doit être libre pour pour que le foulard puisse être attrapé par les autres joueurs. Si le numéro « 1 » est annoncé alors le joueur numéro « 1 » de chaque équipe se retrouve au milieu du terrain et doit tenter d'attraper le foulard de son adversaire tout en essayant de conserver le sien) ; le **jeu du « chasseur »** (le chasseur est placé au centre du cercle ou du carré. Les proies sont sur un plot. Elles doivent aller d'une place à l'autre sans croiser le regard du chasseur durant le déplacement).
- **Suivre** les instructions données par l'enseignant(e), un chef de file (locomotive).
- **Danser** côte à côte en se tenant par la main mais en s'orientant dans des sens différents, faire « trois pas en avant, trois pas en arrière ».
- **Danser** : placer les élèves en cercle mais groupés par deux, les premiers de chaque couple regardent dans le sens des aiguilles d'une montre, les seconds dans l'autre sens.
- **Dessiner** des 8 avec un ballon en le faisant tourner entre ses jambes.
- **Réaliser un parcours d'orientation** : jeu de piste jalonné par des balises (rubans, flèches…), randonnée…

S'organiser.

Proposer une situation-problème : individuellement, en dyades ou en petits groupes, rechercher la solution.

- **Pousser, tirer** : en avant, en arrière, latéralement, loin, près.
- **Effectuer des déplacements** différents dans un espace limité sans se toucher (avec matériel comme balle, sac de riz, foulard ou sans matériel).
- **Inventer différents moyens pour franchir** des obstacles (armoires, arbres, souches, tapis, matériel, sacs de riz).
- **Passer sous des obstacles** de hauteurs et de largeurs différentes sans les toucher : sur, sous, par-dessus, entre, en avant, en arrière, latéralement, surface sans limites, avec limites, avec obstacle.
- **Accompagner et guider** les cerceaux sur différents itinéraires.
- **Se placer en groupe** conformément à une consigne donnée : ligne droite, cercle, carré, avec 5 pieds au sol.
- **Ramper** : sur, sous, par-dessus, entre, en avant, en arrière, latéralement, surface sans limites, avec limites, avec obstacles.
- **Glisser** : sur, sous, par-dessus, en avant, en arrière, latéralement, côte à côte, face à face, dos à dos, l'un derrière l'autre, à plusieurs (chenille).
- **Se suspendre** : sur place, latéralement, autour d'un axe dans le sens de la verticalité renversée (voir le monde à l'envers).
- **Rouler** : en avant, en arrière, sur le côté, en respectant une direction pour atteindre un point déterminé.





4. ORGANISER SES ACTIONS EN FONCTION DE LA STRUCTURATION TEMPORELLE

Point d'attention || « La notion de temps est abstraite et il n'est pas toujours aisé de la faire percevoir aux enfants. Cette notion est complexe, car elle est formée de plusieurs éléments qui se combinent mais qui peuvent aussi être considérés isolément. C'est pourquoi dans un premier temps, l'enfant est invité à comparer différentes durées, vitesses… ou encore à suivre une succession déterminée à l'avance, pour qu'il puisse de mieux en mieux adapter ses gestes, sa motricité, sa parole » (De Lièvre et Staes, p. 79).

DURÉE, VITESSE

- **Marquer une pulsation**, longtemps, plus vite, rythmer ses sauts, etc. Seul ou à deux : simultanéité ; l'un après l'autre : succession.
- **Courir** le temps de traverser un espace, le temps d'une phrase musicale.
- **Chanter et mimer une chanson en variant le tempo** (Meunier tu dors, Au pas mon cheval, au pas).
- **Ramper** : régulièrement, longtemps, accélérer, ralentir, s'arrêter, avec support instrumental ou chanté. Seul ou à deux ; l'un après l'autre ; l'un vers l'autre.
- **Glisser** : accélérer, ralentir, s'arrêter.
- **Pousser, tirer** : des objets lentement, plus vite, de manière régulière, simultanément, longtemps ; imiter les matelots qui se motivent et se synchronisent « Ho, Hisse ».
- **Compter des tours de circuit** effectués et matérialiser le temps écoulé en enfilant un pion/tour sur un référentiel.
- **Utiliser un sablier, une clepsydre, une boite à musique**, pour comparer le nombre de mouvements effectués durant le temps écoulé. Exemple : cinq lancers de ballon avec un sablier de 3 min. 1 lancer le temps d'un sablier d'une minute.
- **Marcher en groupe en respectant les différentes vitesses** données par un meneur.



ORDRE ET SUCCESSION

- **Inviter les élèves à percevoir la succession, à la mémoriser mais aussi à verbaliser le temps** : « maintenant je fais cela, avant, après, etc. ».
  - **Réagir à un signal sonore**, tactile, visuel (au coup de tambourin, marcher comme…, sauter 2X en l'air).
  - **Se déplacer** en suivant la structure rythmique d'une comptine.
  - **Reproduire une séquence de percussion corporelle** jouée par un autre enfant.
  - **Exécuter en groupe et en ordre** une chorégraphie comprenant cinq figures différentes (lever 4x les bras en l'air, plier 2x la tête en avant).



Gestes professionnels || La structuration temporelle permet de préparer les élèves à à construire et assimiler progressivement le sens de l'écriture (succession et ordre des mots dans la phrase), mais aussi de les aider à pouvoir suivre la succession des lettres de gauche à droite pour pouvoir décoder un mot. Le temps d'arrêt prévu par la ponctuation devra d'abord être vécu et perçu par le corps.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DEHAENE, S., *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
- MEYER, G., LAROIS, D., L'HERITIER, E., Mackowiak, M., Pestre, F., & CEPEC. (2010). *Cheminement en maternelle du cycle des apprentissages premiers au cycle des apprentissages fondamentaux.* . Paris : Hachette Éducation.
- TERRIEUX, N. (2008). *L'école maternelle, programme, projets, apprentissages*. Paris : Hachette Éducation.

TABLEAU DE RESSOURCES

REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Fiche concernée	Numéro du lien	Lien
Dispositifs de différenciation	1	https://dgxy.link/DD-LIEN1

FRANÇAIS

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
M1-M3	Percevoir les réalités sonores	1	https://dgxy.link/FRANCAIS-LIEN1
M1-M3	Des éléments du texte, des stratégies pour comprendre	2	https://dgxy.link/FRANCAIS-LIEN2

ECA

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
M1-M3	Audition active et expression vocale	1	https://dgxy.link/ECA-LIEN1

EVL

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
M1-M3	Éveiller la curiosité et la rencontre Percevoir les réalités sonores	1	https://dgxy.link/EVL-LIEN1
		2	https://dgxy.link/EVL-LIEN2
		3	https://dgxy.link/EVL-LIEN3

FMT

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
M3	Réaliser un objet d'après un mode d'emploi : construire un moulin à vent	1	https://dgxy.link/FMT-LIEN1

FHS

Année	Séquence concernée	Numéro du lien	Lien
M1-M3	Des albums pour découvrir et interroger son environnement	1	https://dgxy.link/FHS-LIEN1
M3	Se présenter aux autres	2	https://dgxy.link/FHS-LIEN2
		3	https://dgxy.link/FHS-LIEN3



PARTIE
RÉFÉRENTIEL

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE

RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES INITIALES



TRONC COMMUN

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

1. L'ÉCRITURE DES RÉFÉRENTIELS DANS LE CADRE DU « PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE »

1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

Les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maitrise, par tous, de cet essentiel que porte la double exigence d'efficacité et d'équité de notre école.

Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et dans ses modalités vise à ce que chaque élève, quel que soit son profil, acquière, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel.

Durant cette formation, chaque élève sera amené, quelle que soit l'orientation ultérieure de ses études, à maitriser un bagage scolaire de base. Ce socle, composé d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences, lui permettra à la fois de poursuivre sa formation et de rencontrer les finalités générales du tronc commun :

- devenir un citoyen actif, émancipé, critique, créatif, solidaire des générations actuelles et futures ;
- acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ;
- développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ;
- s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ;
- acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle ;
- s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix positif et murement réfléchi d'étude ;
- continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée.

Le tronc commun vise également à mettre en place les conditions d'une réduction conséquente de l'échec scolaire et du redoublement et celles d'une orientation éclairée et positive des élèves. En effet, l'élargissement de la palette des apprentissages proposés aux élèves contribuera à rendre leur choix de filière ultérieure moins négatif. Ce choix ne sera plus dicté, en creux, par ce que les élèves cherchent à éviter, mais par ce qu'ils souhaitent approfondir sur la base de la découverte, dénuée de hiérarchisation, d'une large gamme d'activités et de champs d'expertises humains (technique, artistique, sportif, logico-mathématique, etc.). Cette orientation positive et le recul du choix de la filière constituent en outre un facteur reconnu d'une plus grande égalité sociale face à l'école, que ce soit en termes d'acquis ou de parcours. Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif animent l'ensemble du Pacte et le futur tronc commun en particulier.

Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. Les référentiels sont en effet les clés

de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement[1], les référentiels[2] impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateurs et les Fédérations de Pouvoirs Organisateurs, et donc ce qui sera en fin de compte enseigné dans les classes. Les référentiels revêtent donc une importance capitale en ce qu'ils constituent un contrat entre l'école et la société. Bénéficiant d'un statut décrétal et se situant à un niveau interréseaux, les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent les attendus par rapport à ces contenus d'apprentissage (le « quoi apprendre »)[3]. Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus[4].

Le référentiel des Socles de compétences, qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la 2e année du secondaire, a prévalu pendant une vingtaine d'années. Entretemps, la société et le monde ayant considérablement changé, les attentes relatives à l'école, qui se doit de préparer les jeunes à l'avenir, devaient évoluer. L'écriture de nouveaux référentiels s'imposait donc, en regard, d'une part, des objectifs du Pacte et, d'autre part, des exigences d'une formation commune des citoyens du XXIe siècle. Toutefois, une certaine continuité avec l'ancien n'a pas été exclue, loin de là : des pans importants de la formation commune antérieure conservent leur pertinence dans le curriculum du tronc commun. Par ailleurs, l'écriture de nouveaux référentiels a été l'occasion de réévaluer, de repenser et d'améliorer le parcours des apprentissages, notamment en termes de clarté, de précision et de progressivité (voir infra, point 1.4). Elle a cherché en outre à moderniser le curriculum, en identifiant des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

Les principales visées d'apprentissage du tronc commun sont définies au sein de huit domaines (voir tableau ci-dessous). Un premier référentiel, intitulé « référentiel des compétences initiales », identifie l'ensemble des apprentissages destinés aux élèves de l'école maternelle. Pour le reste de la scolarité du tronc commun, les visées des cinq premiers domaines s'incarnent au sein de neuf référentiels disciplinaires. En complément des cinq domaines spécifiques, trois domaines transversaux, plus novateurs, complètent le curriculum.

« La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre » constitue le premier de ces domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.

Le deuxième domaine transversal, « Apprendre à apprendre et poser des choix », est relatif à la capacité des élèves d'organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. En prenant conscience, en analysant et en régulant les opérations mentales impliquées dans la gestion de leurs apprentissages, ils maitrisent progressivement les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ».

1 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.
2 Référentiel : le référentiel présente de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à acquérir dans une discipline ou plusieurs disciplines » (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Titre 3, article 1.3.1-1, 50°).
3 Les définitions des termes « contenu d'apprentissage » et « attendu » sont précisées au point 3.1.
4 Programmes d'études : l'ensemble d'orientations méthodologiques, de dispositifs et de situations pédagogiques, intégrant les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, et compétences, et les attendus définis dans les référentiels visés au Titre 4, Chapitres 2 et 3 » (Idem, Titre 3, article 1.3.1-1, 49°).

« Apprendre à s'orienter » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir.

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

	Domaines spécifiques	Domaines transversaux
Maternel	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Domaine 2 : Langues modernes Domaines 3 et 4 : Premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix
	Référentiel des compétences initiales[5]	
De la 1re primaire à la 3e secondaire	Domaine 1 : Français, Arts et Culture	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix Domaine 8 : Apprendre à s'orienter
	Référentiel de Français – Langues anciennes	
	Référentiel d'Éducation culturelle et artistique	
	Domaine 2 : Langues modernes	
	Référentiel de Langues modernes[6]	
	Domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques	
	Référentiel de Mathématiques	
	Référentiel de Sciences	
	Référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique	
	Domaine 4 : Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale[7]	
	Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale	
	Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	
	Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé	
	Référentiel d'Éducation physique et à la santé	

Ces huit domaines ont l'ambition de baliser ce que doit recouvrir aujourd'hui un curriculum de formation commune. Ils constituent et visent un « essentiel », c'est-à-dire ce que tous les élèves devraient savoir et savoir-faire à l'issue de leur parcours de base.

5 Pour le niveau maternel, le référentiel dit des « compétences initiales » recouvre l'ensemble des domaines du tronc commun, à l'exception du domaine 8. Vu les spécificités du niveau maternel, les noms des domaines sont légèrement adaptés par rapport à ceux du reste du tronc commun.
6 Valable à partir de la P3.
7 Religion ou Morale : non couverts par les présents référentiels.

Les choix curriculaires ont été guidés par le souci, d'une part, de renforcer les savoirs, savoir-faire et compétences de base et, d'autre part, de mettre en valeur des disciplines, des contenus ou des aptitudes peu travaillés jusque-là, alors même qu'ils contribuent au développement et à l'épanouissement des futurs citoyens de notre temps. À l'échelle de l'ensemble du tronc commun, ces principes ont donné lieu à des réaménagements de la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les grilles horaires et à la création de nouveaux référentiels. Parmi ces changements, relevons :

- une attention particulière à l'acquisition des savoirs de base en maternel et en primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et plus globalement, à l'amélioration de la maitrise de la langue, qui sera travaillée à la fois au sein des périodes hebdomadaires consacrées au français, mais aussi, transversalement, au travers des autres disciplines et en assurant une initiation aux langues anciennes à tous les élèves, dans le secondaire ;
- la mise en œuvre d'une formation polytechnique et pluridisciplinaire s'incarnant en particulier, au sein d'une plus grande variété de domaines d'apprentissage, dans le développement d'une formation technologique, manuelle et numérique visant notamment à assurer une littératie numérique à chaque élève ;
- le renforcement de l'éducation culturelle et artistique tout au long du tronc commun, couplée à l'ambition plus large d'assurer à tous les élèves un véritable Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) durant l'ensemble de leur scolarité. Le référentiel d'Éducation culturelle et artistique du tronc commun est un des éléments traduisant cette ambition, mais l'un des éléments seulement. En effet, plus largement, la culture, la sensibilisation artistique et la mise en valeur de la créativité au sens large traversent les autres référentiels du tronc commun ;
- le renforcement de l'apprentissage des langues modernes, qui apparaissent plus tôt que précédemment dans le parcours, avec le démarrage de l'apprentissage d'une première langue étrangère en 3e année primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la 2e année du secondaire. Par ailleurs, « l'Éveil aux langues » fait partie des apprentissages travaillés de la 1re maternelle à la 2e primaire par l'enseignant titulaire et à raison d'une période par semaine. Cet éveil aux langues propose une ouverture à une diversité de langues. En ce sens, il ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les activités d'éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langue des migrants, langues régionales…). Ainsi, parallèlement à sa dimension linguistique et à son attention particulière au sonore, au chant et au rythme, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, contribuant à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte. Le cours de langue moderne prend le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'éveil aux langues ;
- l'insistance sur l'importance de la formation en sciences humaines dès le plus jeune âge, en mettant davantage en valeur les apprentissages relatifs aux sciences économiques et sociales ;
- le renforcement de l'éducation physique et son élargissement aux aspects liés à la santé ;
- l'identification de contenus d'apprentissage pouvant concourir à asseoir les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 et d'articulations possibles entre différents domaines et disciplines (voir infra, point 1.5) ;
- enfin, la mise en place d'un accompagnement personnalisé pour l'équivalent d'au moins deux périodes hebdomadaires durant lesquelles l'encadrement est renforcé, afin de faciliter une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de taille variable.

1.3 Élaboration des référentiels

Composés de représentants du service de l'Inspection, de représentants des Fédérations de Pouvoirs Organisateurs – conseillers pédagogiques et enseignants en exercice – et d'experts académiques, dix groupes de travail ont été chargés de définir le curriculum du tronc commun, depuis la 1re année maternelle jusqu'à la 3e année secondaire.

Pour baliser les activités de ces groupes de travail, une « Charte des référentiels » a déterminé préalablement un ensemble de consignes rédactionnelles et un canevas d'écriture. Un cahier des charges spécifique a également encadré le travail de chaque groupe, ce document apportait notamment des précisions sur le contexte de sa mission, le mode de fonctionnement du groupe, les visées de la discipline traitée et les livrables spécifiques attendus.

Aux différentes étapes de leur conception, les projets de référentiels ont été relus et commentés par des comités de lecture composés principalement d'enseignants de terrain. L'élaboration progressive des référentiels s'est en outre déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées (voir point suivant).

En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, auprès d'enseignants de terrain et d'experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

Chaque groupe de travail rédactionnel a respecté un cahier des charges qui lui était spécifique mais également une « Charte des référentiels », commune à tous les groupes, définissant un ensemble de qualités à atteindre. Cette Charte a assuré la jonction entre les principes du Pacte et les modifications du curriculum qu'ils requéraient.

1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

Pour chaque référentiel, les rédacteurs ont été invités à se centrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », en évitant la compilation de « tout ce qu'il est possible de savoir ». Cette qualité attendue visait à éviter une surabondance des contenus qui aurait nui à une approche en profondeur des acquisitions. Il s'agissait par ailleurs de veiller à ce que le contenu des référentiels puisse être travaillé de manière complète et effective dans toutes les classes. De ce point de vue, il est important de rappeler, pour la 3e année secondaire en particulier, que les contenus du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire n'ont pas été calibrés sur les seuls contenus actuellement dispensés dans l'enseignement général. L'ambition et l'exigence n'ont toutefois nullement été éludées ; elles se sont traduites par la définition d'un bagage d'apprentissages incontournables, permettant d'être embrassés et maitrisés par tous. Ces apprentissages seront, pour la plupart, prolongés et approfondis au-delà du tronc commun.

1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

On touche ici à l'une des qualités des référentiels parmi les plus contributives à la réussite des apprentissages. Sans entraver la liberté pédagogique des rédacteurs de programmes (qui définissent le « comment »), les référentiels du tronc commun (qui se centrent sur le « quoi ») ont veillé à expliciter clairement et précisément les contenus et les attendus d'apprentissage ainsi que leur progression. Un

niveau d'exigence adéquat et correctement calibré a été recherché, en tenant compte du développement cognitif et psycho-affectif de l'élève et de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.

Pour atteindre le degré de précision recherché, les contenus et les attendus sont définis par année au sein des référentiels. Cette annualisation affine la définition progressive des apprentissages et en assure la fluidité d'une année à l'autre. Les progressions ont été lissées de manière à éviter les ruptures que peuvent constituer des sauts cognitifs trop importants d'une année ou d'un niveau à l'autre. À cette fin, les groupes rédactionnels ont été particulièrement attentifs à assurer les continuités nécessaires entre les niveaux maternel et primaire ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. L'annualisation des contenus et attendus n'a toutefois pas empêché que des périodisations plus larges soient envisagées, notamment dans le cadre d'une approche spiralaire. Lorsque les contenus repérés s'y prêtaient, cette approche a été privilégiée de manière à ce qu'un savoir, un savoir-faire ou encore une compétence puissent être abordés plusieurs fois, en étant renforcés, affinés et complétés au fil du curriculum.

En particulier, les attendus annualisés constituent de très utiles repères de progressivité : ils permettent aux enseignants de disposer d'une indication claire et précise à propos de ce qu'ils doivent effectivement travailler à l'échelle de l'année.

1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

Conformément aux préconisations du Pacte pour un enseignement d'excellence, les référentiels revalorisent globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux. Cette valorisation se justifie par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels, tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus. Les savoir-faire, quant à eux, permettent notamment l'automatisation de certaines démarches essentielles.

Les savoirs ne se réduisent pas au statut de « ressources » au service de l'acquisition de compétences. Ils se rapportent soit au développement d'une (ou de plusieurs) compétence(s), soit à une autre visée, en particulier au développement d'une culture commune, à l'appropriation de clés de compréhension du monde et/ou l'installation d'attitudes d'engagement citoyen. Dans cette perspective, les savoirs à installer font l'objet d'attendus, au même titre que les compétences et les savoir-faire.

Selon le Code[8], on entend, dans l'ensemble des référentiels du tronc commun, par :

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entrainement[9] ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

En matière de cohérence verticale, chaque référentiel cherche à assurer une continuité explicite avec ce qui a été enseigné durant les années précédentes et ce qui sera enseigné après, de manière à éviter les possibles effets de ruptures (voir ci-dessus). Les introductions annuelles présentes dans chaque référentiel veillent à préciser où se situent les spécificités des apprentissages de l'année en cours dans la cohérence d'ensemble. Les référentiels proposent aussi des tableaux synoptiques permettant d'embrasser la cohérence d'une progression d'ensemble (voir infra, point 2.1).

8 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1.
9 Ce trait distingue les savoir-faire de la compétence qui nécessite une analyse particulière et un traitementadapté d'une situation qui, pour être proche de situations (re)connues, n'en est pas moins différente.

En matière de cohérence horizontale, chaque référentiel identifie également les liens possibles avec les autres référentiels d'une même année et avec les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 (voir infra, point 1.5).

1.4.5 Transparence et accessibilité

Les référentiels ont été rédigés de la manière la plus explicite et la plus compréhensible possible, en vue de favoriser leur appropriation par l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école, en particulier par les enseignants. Chaque citoyen devrait idéalement être en mesure d'appréhender le contrat qui lie l'école et la société et ce que cette dernière considère comme devant être appris par tous durant le tronc commun.

1.4.6 Capacité à soutenir le désir et le plaisir d'apprendre des élèves

Un des enjeux du curriculum du tronc commun est de faire en sorte que les savoirs, les savoir-faire et les compétences scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme mobilisateurs en ce qu'ils leur permettent progressivement de mieux comprendre et de décoder le monde complexe qui les entoure et en ce qu'ils les préparent à affronter les grandes questions de leur temps. Les référentiels ont été conçus avec le souci de travailler des savoirs, savoir-faire et compétences qui pourraient faire sens aux yeux des élèves, dans la perspective d'un soutien au plaisir et au désir d'apprendre.

1.5 Contribution des référentiels disciplinaires aux visées transversales et au décloisonnement des apprentissages

1.5.1 Visées d'apprentissage des domaines 6, 7 et 8

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir infra, point 2.1).

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Ces six visées, définies au sein de chaque référentiel disciplinaire, sont les suivantes :

- se connaitre et s'ouvrir aux autres ;
- apprendre à apprendre ;
- développer une pensée critique et complexe ;
- développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaitre le monde des activités professionnelles ;
- développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

1.5.2 Croisements entre disciplines

Dans une logique de décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages, l'articulation entre les différents référentiels disciplinaires des domaines 1 à 5 a été encouragée. En effet, les apprentissages des uns peuvent contribuer à l'acquisition ou au renforcement des apprentissages des autres. C'est pour cette raison que tous les référentiels repèrent les possibilités d'articulations les plus fécondes entre leurs contenus d'apprentissage et ceux des autres référentiels (voir infra, point 2.1).

1.5.3 Langue de scolarisation

La pratique du français est également transversale à l'ensemble des disciplines. Son apprentissage doit donc être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines. Dans cet esprit, ces dernières veillent à développer chez l'élève l'acquisition du français en tant que « langue de scolarisation ». En effet, l'accès à ce langage dans lequel s'exposent les savoirs et se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves. Ainsi, ils apprennent progressivement à communiquer et à argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières du monde de l'école. Dans ce sens et sur la base des spécificités langagières de leur discipline, tous les enseignants conscientisent les élèves aux particularités du « français de l'école », qui suppose des tournures, des codes et un vocabulaire spécifiques qu'il convient d'expliciter au bénéfice de tous les élèves. Un autre point d'attention concerne les différents genres de discours et de textes qui peuvent être spécifiques à une discipline, ou communs à plusieurs disciplines. En effet, acquérir le langage d'une discipline ne consiste pas seulement à manipuler correctement des termes isolés, cela signifie aussi se montrer capable de comprendre et de produire des écrits (résumé, compte-rendu, rapport, démonstration, etc.) conformes à la culture et aux conventions ou aux normes propres à la discipline. L'objectif est d'élargir l'éventail des genres de discours et de textes que les élèves maitrisent.

Cet enseignement de la langue de scolarisation au sein des disciplines, en lien étroit avec les contenus d'apprentissage, bénéficiera à tous mais permettra particulièrement de réduire les inégalités vis-à-vis de certains élèves en situation de « vulnérabilité linguistique ».

2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

2.1 Un canevas commun

Pour en assurer l'homogénéité, les référentiels du tronc commun sont rédigés selon un canevas commun, précisé dans la Charte. Les éléments suivants se retrouvent dès lors dans tous les référentiels :

- la présente introduction générale ;
- une introduction spécifique à la discipline, qui explicite les principales visées d'apprentissage et l'organisation générale du référentiel ;
- une présentation, par année d'études[10], des contenus et des attendus, chacune des années étant déclinée de la manière suivante :
  - une introduction qui situe la spécificité des apprentissages disciplinaires de l'année en cours, en précisant leur continuité avec « l'amont » (d'où l'on vient) et « l'aval » (en quoi on prépare les apprentissages ultérieurs) ; le but est de clarifier autant que possible les continuités et les spécificités des apprentissages travaillés à l'échelle de l'année ;
  - des tableaux de contenus d'apprentissage (colonne de gauche) et d'attendus correspondants (colonne de droite), ces contenus et attendus étant regroupés en trois catégories : des savoirs, des savoir-faire et des compétences[11] ;
- une section présentant les contributions aux visées transversales des domaines 6, 7 et 8 ;
- une section présentant par année, les articulations les plus fécondes entre disciplines ;

10 La seule exception à ce principe, motivée par la très grande diversité des élèves de cet âge, concerne le référentiel des compétences initiales pour lequel les contenus et les attendus sont définis, d'une part, pour la M1 et la M2 et, d'autre part, pour la M3. Autrement dit, le travail mené globalement en M1 et M2 débouche sur des attendus uniquement définis en fin de M2.

11 Les contenus d'apprentissage relevant des attitudes sont intégrés dans les référentiels de la manière suivante : soit ils s'apparentent à des savoir-faire spécifiques (tels que 'faire preuve de rigueur' dans la conduite d'une expérience) et sont alors identifiés au sein de la rubrique des savoir-faire ; soit ils concernent des visées d'apprentissage plus large (telles que la tolérance ou le fait d'oser s'exprimer) et apparaissent alors dans les référentiels en tant que visées des domaines 6, 7 et 8.

- un glossaire (dans certains référentiels) ;
- des tableaux synoptiques présentant de façon visuelle la progression des apprentissages tout au long du tronc commun.

2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

2.2.1 L'organisation interne

Même si les référentiels présentent tous la structure commune détaillée ci-dessus, le découpage et l'organisation des contenus varient quelque peu d'une discipline à l'autre, de manière à en respecter les logiques et les spécificités propres. En particulier, l'articulation entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences peut différer d'une discipline à l'autre. Au début de chaque référentiel, une introduction précise et justifie la structuration choisie ; la lecture attentive de cette introduction est essentielle à une bonne entrée dans le référentiel.

2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

Par souci de précision, chaque attendu est exprimé à l'aide d'un verbe opérateur correspondant au type de tâche requise qui soit de nature à s'assurer que l'élève maitrise effectivement le contenu de savoir, de savoir-faire ou de compétence visé.

Il peut arriver que certains de ces verbes opérateurs, bien que libellés de manière identique, n'aient pas exactement le même sens d'une discipline à l'autre, en fonction ici aussi des spécificités et des traditions disciplinaires. Il peut, par exemple, être justifié que « situer » soit un savoir-faire en géographie, dans le sens de « situer sur une carte » et un savoir en histoire dans le sens de « situer sur la ligne du temps » donc, dater. L'explicitation fine de l'attendu et parfois la présence d'un exemple de production veillent à préciser le sens exact que revêt le verbe opérateur utilisé.

Par ailleurs, dans un souci d'opérationnalité, ces verbes opérateurs ont le plus souvent trait à des comportements observables d'élèves. Une attention particulière a été accordée à ce que ces comportements correspondent à des niveaux taxonomiques adaptés à l'âge des élèves ; ils gagnent d'ailleurs en complexité avec le temps. Les attendus se traduisent ainsi par des tâches plus ou moins ambitieuses et complexes (dans les trois catégories de contenus) et la capacité à réaliser des tâches complexes résulte souvent de la maitrise de tâches plus simples, ces dernières pouvant permettre d'identifier finement où se situent des difficultés, le cas échéant. De plus, même lorsque les niveaux taxonomiques visés sont simples et se traduisent par des verbes opérateurs tels que citer, nommer ou associer, le travail en classe gagnera à porter aussi sur les opérations qui devraient sous-tendre ces comportements en termes de compréhension et d'appropriation personnelle.

Au sein des attendus, la notion de langue de scolarisation (voir infra, point 1.5.3) joue un double rôle. Le premier est de mettre les élèves en présence d'un vocabulaire spécifique. Il convient en effet de s'assurer que tous les élèves s'approprient les termes propres à la discipline et les maitrisent en vue de leur réutilisation. Le second rôle est de traduire les démarches cognitives sollicitées par les verbes opérateurs.

À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la polysémie des termes. En effet, selon les disciplines, certains termes identiques ont des significations différentes. Des verbes tels que développer, évaluer, inscrire, ordonner, représenter, observer, justifier… selon qu'on soit en mathématiques, en art, en

éducation physique ou en langues ne signifient pas exactement la même chose et par conséquent ont un impact différent sur ce que les élèves doivent faire.

Par ailleurs, ces verbes opérateurs s'avèrent des portes d'entrée importantes pour le développement cognitif. Si des verbes opérateurs tels que citer, nommer, indiquer ou lister mobilisent chez les élèves des réponses courtes et peu construites, les verbes opérateurs tels qu'expliquer, argumenter, vérifier, justifier ou comparer sollicitent un travail langagier qui habitue les élèves à exprimer leur pensée et à la structurer. En adaptant le niveau d'attente à l'âge des élèves, les verbes opérateurs les plus complexes peuvent être mobilisés dès le début de la scolarité.

Les formulations langagières liées aux verbes opérateurs feront dès lors l'objet d'un apprentissage explicite qui se complexifiera au fil de la scolarité. Tous les élèves devront apprendre la signification précise des attendus et des verbes qui les traduisent pour comprendre ce que l'enseignant attend d'eux ainsi que pour structurer et communiquer leur pensée.

2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

Si l'ensemble des référentiels s'inscrit globalement dans une logique spiralaire (en vue de favoriser un renforcement progressif des acquisitions, via une remobilisation de certains savoirs, savoir-faire et compétences travaillés antérieurement), cette approche est diversement prégnante selon les disciplines.

Dans tous les cas, même lorsque les acquisitions de savoirs, de savoir-faire ou de compétences sont pensées sur plusieurs années, avec une forte récursivité d'une année sur l'autre, les spécificités du travail de l'année sont explicitées dans les introductions annuelles. Dans le même sens, les attendus, s'ils sont fort proches d'une année à l'autre, font le plus souvent apparaitre une progressive gradation dans le niveau de maitrise requis ou dans le type de supports sollicités. Ainsi, un même savoir-faire ou une même compétence peut être formulé(e) à l'identique d'une année à l'autre mais en précisant alors une gradation relative au niveau d'autonomie attendu : « avec » ou « sans l'aide de l'enseignant », par exemple.

3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

Les référentiels du tronc commun identifient des contenus et des attendus, présentés par année d'étude pour les raisons évoquées plus haut. La définition de ces notions[12] est la suivante :

- contenu d'apprentissage : l'ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences identifiant les contenus à enseigner pour une année d'étude donnée ;
- attendu : le niveau de maitrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves au terme d'une année donnée ou d'un curriculum.

Les contenus d'apprentissage sont rédigés à l'intention des enseignants ; ils précisent ce que les enseignants doivent viser à installer et à travailler avec leurs élèves, à l'échelle annuelle. D'un référentiel à l'autre, la section des contenus est plus ou moins détaillée. Si cette section est suffisamment explicite et précise, les attendus s'y rapportant sont souvent circonscrits. À contrario, si les contenus sont présentés

12 Définitions issues du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1.,4° et 17°.

de façon succincte, c'est alors la déclinaison en attendus qui en éclaire plus précisément la portée. Il est donc toujours nécessaire d'appréhender les contenus et attendus de concert. Enfin, les contenus ne préjugent en rien de l'approche méthodologique à utiliser (le « comment ») qui demeure aux mains des (F) PO, des équipes pédagogiques et des enseignants.

Les attendus, quant à eux, incarnent et concrétisent les contenus en termes d'activités d'élèves. Ils constituent des balises claires et opérationnelles précisant ce que l'on cherche à faire atteindre par ces élèves. Ces attendus ont comme fonctions principales d'aider à la conception et à la construction d'activités d'enseignement et de fournir des outils de diagnostic des acquisitions en cours. Dans cette perspective, le calibrage correct des attendus et leur non-ambigüité contribuent à clarifier les niveaux de maitrise, aux différents stades des apprentissages, et permettent de mettre en place les stratégies adéquates en termes d'évaluation formative, de différenciation et de remédiation immédiate pour atteindre ces niveaux.

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

- ils contribuent à harmoniser les curriculums et limitent les écarts entre le curriculum prescrit et les curriculums effectifs ;
- ils rendent possible la poursuite des enseignements selon une progression et une cohérence pertinentes, en cas de changement d'école ou de réseau ;
- ils assurent un traitement plus juste lors des évaluations locales ;
- ils offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibèreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives[13], à l'instar des évaluations externes certificatives[14] ne pourront porter que sur les attendus tels que définis dans les référentiels ;
- ils facilitent le travail des concepteurs d'évaluations externes (non) certificatives et d'outils d'évaluation.

En matière de liens entre attendus et évaluation, il est important de préciser les balises suivantes :

- si la maitrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, l'ensemble des attendus ne devront pas nécessairement avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et leur maitrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle. De plus, la réactivation des savoirs, savoir-faire et compétences dans d'autres activités d'apprentissage ultérieures peut en soi, pour l'enseignant, constituer un bon signe de maitrise ou de non-maitrise de l'attendu ;
- la non-maitrise d'attendus, qu'elle soit constatée à la fin ou au cours d'une séquence d'apprentissage, doit avant tout constituer un incitant pour l'équipe pédagogique et l'élève concerné à mieux cerner où se situent les difficultés et à envisager collégialement la stratégie d'accompagnement personnalisé la plus adéquate, à adapter, au besoin, en cours d'année (voir à ce sujet les articles 2.3.1-2 et 2.3.1-3 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) ;
- dans le cadre de l'objectif du Pacte de réduire de 50 % le redoublement d'ici 2030, le constat d'une non-maitrise de certains attendus ne pourra déboucher sur un maintien dans l'année en cours qu'en dernier recours, si les stratégies d'accompagnement personnalisé déployées durant l'année se sont avérées infructueuses et s'il s'avère que les dispositifs spécifiques n'ont pas permis à l'élève de surmonter suffisamment ses difficultés d'apprentissage pour pouvoir poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante du tronc commun (article 2.3.1-6 du Code de l'enseignement

13 Évaluation sommative : l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage (idem, article 1.3.1-1, 37°).
14 Évaluation certificative : l'évaluation qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (idem, 34°).

fondamental et de l'enseignement secondaire). Dans cette perspective, il doit être évident pour tous que seule la non-atteinte d'un volume important d'attendus significatifs peut conduire à une telle décision.

De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative[15]. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.

3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

Tous les référentiels présentent les contenus et les attendus ventilés en savoirs, savoir-faire et compétences. Le rôle d'un référentiel est bien de présenter de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à (faire) acquérir. Autant que possible, il doit être dénué de considérations et d'options méthodologiques. Dès lors, le référentiel inventorie ces savoirs, savoir-faire et compétences, sous la forme d'une liste neutre, sans expliquer la manière dont ils pourraient être enseignés en classe. Cette mise en œuvre méthodologique est en effet du ressort des programmes (dont le but est précisément de présenter des pistes pédagogiques de mise en œuvre des référentiels), des équipes pédagogiques et des enseignants.

Mais, sans empiéter sur les programmes, il est utile de préciser que les savoirs, savoir-faire et compétences identifiés isolément gagneront, la plupart du temps, à être enseignés conjointement au sein d'activités pédagogiques de manière à leur donner du sens, sans exclure une focalisation sur l'un ou l'autre de ces contenus, à titre transitoire, lorsque cela s'avère nécessaire. Il en résulte également que le temps d'apprentissage à réserver aux différents contenus n'est pas nécessairement proportionnel au nombre d'attendus correspondants.

En tout état de cause, le référentiel s'apparente à un cadastre méthodologiquement neutre de contenus qui ne préjuge pas de la manière dont ils seront intégrés les uns aux autres au sein d'activités pédagogiques : le référentiel n'impose donc ni qu'à un contenu doive correspondre une seule activité, ni qu'une activité doive nécessairement viser à installer des contenus de chaque type (savoir, savoir-faire, compétence).

———————————

Les référentiels traduisent en termes curriculaires les ambitions du tronc commun et plus largement celles du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ces ambitions seront rencontrées si l'ensemble des acteurs de l'école incarnent, à leur tour, ces référentiels dans des programmes et des activités de classe en étant animés des mêmes objectifs généraux. Autrement dit, chaque acteur doit être conscient qu'au travers de l'enseignement de tel ou de tel contenu et la poursuite de tel ou tel attendu, c'est à l'atteinte des finalités du tronc commun qu'il participe activement.

15 Évaluation formative : l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'autoévaluation (idem, 36°).

AVANT-PROPOS

Vous le savez mieux que quiconque, chers / chères membres des équipes pédagogiques, pour y œuvrer vous-mêmes quotidiennement, le maternel incarne ce moment clé du curriculum où les premiers apprentissages fondamentaux se construisent et où, jour après jour, les enfants apprennent à devenir élèves. Les écoles maternelles constituent un socle essentiel qui influence grandement tous les apprentissages ultérieurs.

Dans la perspective du nouveau tronc commun, le Pacte entend d'abord et naturellement consolider ses fondements, au niveau maternel, en renforçant les moyens d'encadrement, d'une part et en offrant un référentiel des compétences initiales, d'autre part.

Ce référentiel des compétences initiales porte sur les trois années du maternel. Il a été conçu par un groupe rédactionnel composé de représentants du Service général de l'inspection, des (fédérations de) pouvoirs organisateurs – conseillers pédagogiques, membres des directions ou enseignants de terrain – de représentants de la Direction générale du Pilotage du Système éducatif et d'experts académiques. Aux différentes étapes de sa conception, ce projet a été relu et commenté par un comité de lecture composé d'enseignants maternels. Il s'est, en outre, déroulé sous la supervision de la « Commission des référentiels », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées : la précision, la clarté, la juste progressivité, la cohérence verticale (entre les années) et horizontale (entre les disciplines d'une année) et, enfin, le réalisme des attendus. Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif font partie des ambitions du Pacte et du futur tronc commun. Nous pensons que ce référentiel contribuera à rencontrer ces ambitions.

La priorité du référentiel a été mise sur le développement psychomoteur, intellectuel, artistique, social et affectif de l'élève. Il détaille les apprentissages visés en matière :

- de développement de l'autonomie, de la créativité, de la pensée ;
- de maitrise de la langue et de la culture scolaires ;
- d'approche de la lecture et de différentes initiations artistiques ;
- des premiers d'outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde.

Tout en veillant à construire un premier bagage solide, commun à tous les élèves, ce référentiel entend soutenir le désir et le plaisir d'apprendre. Les savoirs, savoir-faire et compétences visés ont été sélectionnés en évitant de soumettre les élèves, trop tôt ou trop vite, à des apprentissages formels. Ce référentiel entend respecter le développement global de chaque élève et contribuer ainsi à une transition harmonieuse vers l'enseignement primaire.

Ce référentiel sera mis en œuvre dans les classes dès la rentrée 2020. L'enjeu et le défi sont enthousiasmants et à la hauteur de notre passion commune pour l'enseignement. En tant que premiers acteurs du changement, nous vous invitons à le découvrir, à vous familiariser avec sa philosophie, en espérant qu'il deviendra un outil inspirant, enrichissant et utile à vos pratiques pédagogiques personnelles.

Quentin DAVID
Directeur général
Direction générale du Pilotage du Système éducatif

1. INTRODUCTION

L'école maternelle est à la fois la première rencontre avec le monde scolaire, mais aussi avec le temps et le lieu de l'école.

C'est là que les enfants vivent leurs premiers apprentissages scolaires. L'école maternelle est donc reconnue comme un maillon essentiel dans la construction d'une scolarité réussie au sein d'une société en constante évolution.

Sa mission prioritaire est d'accueillir tous les enfants avec leurs spécificités individuelles dans un espace commun où ils sont amenés à vivre ensemble, à apprendre ensemble, et où ils ont l'opportunité de s'émanciper. Dès leur plus jeune âge, les enfants doivent apprendre à cohabiter ensemble quels que soient leur origine, leur état de santé ou leur situation de handicap. L'école maternelle doit, à ce titre, être un endroit où se construit un véritable vivre-ensemble harmonieux. Pour ce faire, elle doit être un environnement qui promeut une culture de tolérance, de respect mutuel et de bienveillance avant que les préjugés ne naissent. L'école maternelle est un lieu où les garçons et les filles vivent côte à côte dans le respect de leur identité propre. L'école maternelle est un lieu d'apprentissage socialisé dont un des objectifs principaux est de donner aux enfants l'envie d'aller à l'école pour apprendre mais aussi pour affirmer et épanouir leur personnalité. Elle conduit l'enfant vers l'école primaire. Elle assure l'articulation entre le monde de la petite enfance et le monde scolaire. L'enfant acquiert progressivement le statut d'élève en découvrant le rôle et le fonctionnement de l'école, en s'appropriant et en respectant les codes et les règles de celle-ci. Il s'engage dans les apprentissages et participe activement à la vie en groupe grâce au rôle essentiel des enseignants.

L'élève y développe son langage oral et découvre notamment les écrits et les nombres. Il va progressivement acquérir des savoirs, des savoir-faire et des compétences pour découvrir le monde et son environnement proche.

L'enseignant, créatif, déploie des stratégies professionnelles notamment en installant des repères temporels et organisationnels de la journée de classe. Il définit les objectifs d'apprentissage avant l'activité et guide les élèves dans l'appréhension des règles de la classe et de l'école. Il favorise les situations d'échanges entre élèves et guide les interactions linguistiques vers le développement progressif de la langue spécifique aux apprentissages scolaires, appelée langue de scolarisation.

Pour exercer son métier en toute efficacité, l'enseignant pratique une approche diversifiée et respectueuse du développement global de l'enfant et de la personnalité de chacun. Ainsi, il observe les rythmes d'apprentissage de chacun et en tient compte dans la planification de ses enseignements. L'observation attentive de ses élèves permet à l'enseignant la mise en place d'une évaluation formative positive afin de réguler, si nécessaire, les dispositifs d'apprentissage, d'identifier l'évolution des apprenants et de valoriser leurs progressions. L'enseignant donne à chaque élève un encadrement propice à son épanouissement, à sa valorisation, à son plaisir d'apprendre, d'être et de devenir.

Au quotidien, l'élève vit et s'instruit en expérimentant, en explorant le monde, en jouant... Les activités ludiques favorisent le plaisir, suscitent de l'intérêt et permettent le développement de l'imaginaire, de la créativité, de la coopération, de la communication et des relations humaines.
Des activités de jeu pensées, préparées et encadrées par l'enseignant favorisent chez les apprenants, l'intérêt, l'engagement actif, la motivation intrinsèque, l'autonomie et l'attention. Le professionnel encourage ainsi l'exploration, stimule le développement global et offre un contexte signifiant pour apprendre.
Pour que le jeu soit un apport dans les apprentissages, il est indispensable que l'enseignant aide les élèves à conscientiser et structurer les savoirs et savoir-faire en construction.

Ce référentiel des compétences initiales définit le « quoi » et le « quand » apprendre à l'école maternelle dans les 7 domaines du tronc commun. Il présente de manière progressive, sans classement hiérarchisé, les différentes composantes de ce qui doit être construit à cette étape de la scolarité, tout en évitant une « primarisation précoce ». En effet, l'école maternelle doit respecter les étapes du développement global de l'enfant. Il n'est donc pas souhaitable de lui soumettre trop tôt, trop vite, des apprentissages formels.

La première partie du document présente des repères relatifs aux étapes de développement de l'enfant. Ensuite, pour chaque domaine apparaissent les enjeux et les objectifs généraux spécifiques à chaque discipline. Enfin, des contenus d'apprentissage sont définis en termes de savoirs, de savoir-faire et de compétences (colonnes de gauche des tableaux) ; des attendus sont précisés pour chacun d'eux pour la fin de M2 et de M3 (colonnes de droite des tableaux). Ces attendus sont des balises qui permettent de situer l'élève dans ses apprentissages.

Ce référentiel présente quelques incontournables pédagogiques qui soulignent l'importance et le rôle essentiel de l'école maternelle, dont :

- le langage vecteur de communication et de scolarisation ;
- la psychomotricité ainsi que les activités artistiques et culturelles (base de l'action et de l'expression, de la créativité et de l'imaginaire) ;
- les premières notions mathématiques en grandeurs, en nombres, en solides et figures et en traitement de données ;
- l'exploration du monde animal et végétal, ainsi que le rapport au temps et à l'espace ;
- les croisements disciplinaires au service de la diversité des apprentissages dès le début de la scolarité.

Ces contenus pédagogiques sont à développer dans des activités porteuses de sens.

Ce document permettra à chaque enseignant de veiller à « éveiller » chaque élève au monde qui l'entoure et à le préparer à devenir un citoyen responsable.

2. OBJECTIFS POUR LES ANNÉES CONCERNÉES

L'accueil du jeune élève requiert une conception non normative, globale et positive, de son développement, relevant des aspects affectif, moteur, social, cognitif et langagier.

M1

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ANNÉE D'ENSEIGNEMENT

- Assurer à chaque enfant un climat de classe positif et bienveillant.
- Accompagner l'enfant dans un processus sécurisant de transition entre le milieu familial (ou le milieu d'accueil) et l'école, tout en respectant son unicité (chaque enfant est un être unique par ses caractéristiques culturelles, sociales, familiales, linguistiques, etc.) dans le cadre d'un climat de classe bienveillant.
- Installer les premières bases de son statut d'élève et de son identité scolaire.
- Aider l'enfant à intégrer les rythmes collectifs scolaires.
- Amener l'enfant à s'approprier ses nouveaux espaces en adaptant ses mouvements au contexte vécu.
- Favoriser l'entrée en communication de l'enfant avec les autres, en mobilisant le langage oral dans la langue de scolarisation.
- Construire les premiers outils de structuration de la pensée.
- Poser les premiers jalons du développement de l'autonomie de l'enfant (affective, langagière, motrice, sociale et cognitive).

Autonomie affective

C'est l'âge de l'apprentissage des contraintes, qui peuvent parfois mettre en conflit le désir de socialisation et le besoin d'affirmation de soi. C'est une période importante pour la formation de la personnalité et un moment clé en termes de motivations aux apprentissages puisque s'y initie la structuration du désir et du plaisir de connaitre, de plaire, d'apprendre et de mémoriser.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- vivre sereinement la séparation parentale momentanée, dans un milieu scolaire ;
- s'adapter aux changements (personnes, milieu scolaire, classe, cours de récréation, cantine…) ;
- exprimer ses émotions (ses désirs, ses peurs, ses angoisses, ses joies), un fait de vie, de manière simple, par différents canaux d'expression.

Autonomie motrice

Le développement moteur entamé avant l'entrée en première maternelle se poursuit à travers divers mouvements indispensables à la maturation du système nerveux. On assiste à l'épanouissement de jeux moteurs des plus divers. Il s'agit là réellement de jeux d'exploration où l'enfant enrichit sa gamme de possibilités motrices. Il essaie, il modifie, par intégration progressive. À partir du moment où l'enfant deviendra conscient de son mouvement et l'utilisera de manière plus intentionnelle, ses gestes deviendront plus adroits.

M1

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- prendre du plaisir à se mouvoir ;
- se connaitre par les sens ;
- découvrir son corps et ses possibilités ;
- adapter ses mouvements en fonction de la situation ;
- découvrir et construire un espace et un temps vécus.

Autonomie sociale

Le monde de l'enfant s'élargit à la fois par les contacts qu'il a avec d'autres personnes (enfants et adultes) et par l'espace environnant qu'il devient capable d'explorer et qu'il convient de mettre à sa portée.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- découvrir la vie sociale ;
- comprendre qu'il appartient à un groupe ;
- s'intégrer au groupe ;
- agir et interagir avec les autres ;
- communiquer avec l'enseignant, le puériculteur et le psychomotricien ;
- partager un lieu de vie, du matériel, des jeux…

Autonomie cognitive et langagière

Son intellect est avant tout lié à son action sur les objets et les êtres qui l'entourent. Aussi, pour résoudre un problème, l'enfant procède-t-il par ajustements successifs. Il se considère comme le centre d'un monde construit en fonction de lui.
L'enfant a acquis la notion d'objets, mais ce n'est que progressivement qu'il en découvrira les propriétés spécifiques. Il acquiert progressivement la notion « d'identification à l'autre » et est capable de se livrer à des jeux simples d'identification.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- vivre des situations : comparer, classer, sérier, ordonner, mesurer afin de favoriser l'élaboration des notions centrales (espace vécu, temporalité, causalité, nombre…) ;
- représenter des situations vécues à l'aide d'objets concrets ;
- représenter des situations vécues au moyen de représentations figuratives (images, photos…) ;
- imaginer des situations : prendre du plaisir aux jeux dramatiques et aux jeux symboliques suggérés par l'organisation de la classe (coin poupées, maisonnettes, garages, marionnettes, petits personnages…).

M2

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ANNÉE D'ENSEIGNEMENT

- Réserver à chaque enfant, en respectant son unicité, un accueil bienveillant et sécurisant au sein du groupe, condition préalable à tous les apprentissages.
- Poursuivre la construction de son statut d'élève et de son identité scolaire.
- Aider l'enfant à vivre les rythmes collectifs scolaires (dans le respect des rythmes biologiques de chacun).
- Soutenir les interactions communicatives de l'enfant avec les autres, en l'aidant à s'approprier la langue de scolarisation.
- Aider l'enfant à se construire des représentations mentales.
- Répondre à ses besoins cognitifs et son désir d'apprendre.
- Amplifier le développement de l'autonomie de l'enfant (affective, langagière, motrice, sociale et cognitive).

Autonomie affective

Dans un milieu autre que le milieu familial, l'enfant continue de construire sa personnalité et découvre la vie en groupe.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- s'affirmer sans avoir systématiquement recours au soutien, à l'approbation ou à l'affection d'autrui ;
- exprimer ses craintes, ses désirs, ses peurs, ses angoisses, ses joies, un fait de vie, de manière simple, au moyen de différents modes d'expression.

Autonomie motrice

À cet âge, l'enfant connait mieux son corps grâce aux expériences vécues et manifeste davantage d'aisance corporelle.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- adapter ses comportements à l'activité exercée ;
- affirmer son autonomie dans l'espace par rapport aux objets.

Autonomie sociale

L'enfant intègre peu à peu les conditions de la vie en groupe et en respecte le rythme, les règles et les contraintes. Il établit des relations de plus en plus nombreuses avec les autres. Il se montre sensible à des valeurs esthétiques y compris dans ses productions.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- coopérer ;
- reconnaitre l'autre ;
- écouter l'autre ;
- respecter l'autre ;
- exprimer ses préférences.

M2

Autonomie cognitive et langagière

L'enfant entre dans l'âge des « pourquoi ? ».
Il fait preuve de curiosité et s'intéresse aux questions qui concernent le monde vivant (les hommes, les animaux, les plantes…), les phénomènes naturels et le fonctionnement des objets.
Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- verbaliser ce qu'il comprend, ce qui l'interroge ;
- traduire ses observations et ses questionnements par un dessin ;
- manifester son désir d'apprendre ;
- à réaliser volontairement des activités pour apprendre de nouvelles choses ;
- expliciter son avis, ses choix, sa pensée, ses actions.

M3

OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE L'ANNÉE D'ENSEIGNEMENT

- Assurer à chaque enfant, en respectant son unicité, un climat de classe positif, bienveillant et sécurisant.
- Développer des attitudes positives par rapport à l'apprentissage, au plaisir d'apprendre, à la recherche, à la réalisation d'une tâche.
- Mobiliser la langue de scolarisation dans toutes ses dimensions (en vue de réduire les inégalités et de lutter contre l'échec scolaire).
- Développer la motricité fine en vue de préparer à la graphie.
- Développer le maintien d'une attention plus sélective, planifiée et adaptable.
- Construire des stratégies de mémorisation, de répétition et d'organisation.
- Construire les premiers outils de structuration de la pensée.
- Préparer l'enfant à son statut d'élève de la section primaire.
- Amplifier le développement de l'autonomie de l'enfant (affective, langagière, motrice, sociale et cognitive).

Autonomie affective

La sécurisation affective de l'enfant continue à être fondamentale, car elle conditionne tous ses progrès.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :

- se connaitre, à s'accepter, à avoir confiance en lui pour favoriser l'édification de sa personnalité ;
- se libérer émotionnellement, inhiber ses comportements d'agressivité ;
- s'adapter aux changements (d'enseignants, de lieu…).

Autonomie motrice

Favoriser les activités motrices et psychomotrices, les développer par une action spécifique, c'est permettre à l'enfant de prendre sa place, de s'affirmer, d'avoir du pouvoir sur le monde qui l'entoure.
Prendre du « pouvoir », c'est agir, s'informer, connaitre, apprendre à se développer. C'est devenir responsable de ses apprentissages, de ses comportements et de ses relations.

M3

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- connaitre son corps et les possibilités de celui-ci ;
- adapter ses mouvements en fonction de la situation ;
- coordonner ses mouvements dans l'espace et le temps ;
- construire et structurer un espace et un temps vécus.

Autonomie sociale

L'école maternelle doit donner à l'enfant la possibilité d'exprimer ses joies, ses craintes, de régler des conflits.
Il convient de lui apprendre à écouter les autres, à considérer les différences, à respecter d'autres points de vue que le sien.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- s'intégrer au groupe ;
- construire et intégrer des règles et des consignes ;
- coopérer, partager ;
- accepter les idées d'autrui ;
- respecter les autres ;
- se responsabiliser au sein du groupe ;
- accepter les différences.

Autonomie cognitive et langagière

Une bonne connaissance du français permet à l'enfant de construire des concepts dans les différents domaines envisagés par l'école. La maitrise progressive de la langue de scolarisation est donc un outil indispensable à la structuration de la pensée et à la communication.
Dès lors, l'école maternelle veillera à placer l'enfant en permanence dans des situations de communication significatives pour lui. L'enfant doit avoir l'occasion de « dire » pour clarifier sa pensée.
L'autonomie intellectuelle prendra forme au fur et à mesure que l'élève aura l'occasion de résoudre des situations problèmes en ayant la possibilité de choisir ses stratégies, ses procédés et de pouvoir les expliquer.

Dans cette perspective, les objectifs sont d'amener l'enfant à :
- s'exprimer sur un sujet ;
- se poser des questions ;
- proposer des suggestions ;
- formuler des solutions ;
- émettre des hypothèses de résolution ;
- tester, essayer, observer, tâtonner…
- verbaliser ses démarches, expliquer son procédé ;
- justifier ses choix ;
- choisir des stratégies de résolution de problème ;
- surmonter les difficultés qui surgissent ;
- inventer, chercher, s'expliquer, comprendre, s'informer ;
- comparer, classer, trier, dénombrer, quantifier.

3. APPRENDRE À L'ÉCOLE MATERNELLE

3.1. LES DOMAINES D'APPRENTISSAGE

Les apprentissages répartis tout au long du tronc commun en 7 domaines sont initiés dès l'enseignement maternel :

1. Français, Arts et Culture
2. Langues modernes
3. Mathématiques, Sciences et Techniques
4. Sciences humaines et Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale
5. Éducation physique, Bien-être et Santé
6. Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre
7. Apprendre à apprendre et Poser des choix

Dans l'enseignement maternel, le domaine 2 est initié à travers l'Éveil aux langues qui fait l'objet d'un document distinct. Les domaines 3 et 4 sont regroupés sous l'intitulé « les premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde ». Religion et Morale ne sont pas couvertes par ce référentiel. Le domaine 5 est initié par la psychomotricité.

3.2. LA LANGUE DE SCOLARISATION

Au sein des 7 domaines listés apparait, de manière transversale, partout et à tout moment, la notion de langue de scolarisation.
« Utilisée depuis l'entrée en maternelle, la langue de [scolarisation] est à la fois la langue des interactions à l'école et la langue des apprentissages. Elle possède une structure et un vocabulaire spécifiques qui complexifient la communication. Son apprentissage représente un niveau de difficulté qui n'est pas toujours identifié clairement : apprendre les mathématiques, l'histoire ou la géographie exige de pouvoir argumenter, reformuler, synthétiser des savoirs et savoir-faire tout en mobilisant un vocabulaire spécifique à l'école et à chacune des disciplines.[1] »

La langue de scolarisation est la langue dans laquelle s'expriment les savoirs et se construisent les apprentissages. L'accès à cette langue – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient allophones ou non, même si les difficultés peuvent être en partie spécifiques pour ces deux types de publics. Il s'agit en effet d'être en mesure à terme de communiquer et d'argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières spécifiques à chaque discipline.

Comme dans l'apprentissage de toutes les langues, les liens entre la langue orale et la langue écrite ne se produisent pas spontanément. Autrement dit, l'enseignant doit avoir le souci constant de nourrir le langage oral et le langage écrit en s'appuyant sur leur complémentarité autant que sur leurs particularités. L'école maternelle préparera alors les élèves, non seulement à l'audace de la prise de parole, mais aussi à l'entrée dans l'apprentissage formel de l'écrit en première année primaire.

L'élève est invité à communiquer de manière permanente avec ses pairs pour exprimer ses découvertes et ses démarches. L'enseignant fait évoluer les énoncés maladroits des élèves vers une verbalisation sans cesse plus précise et une structuration accrue de leur pensée. Progressivement, il s'agira de garder des traces écrites alimentant la mémoire collective de la classe.

1. Enseigner aux élèves qui ne maitrisent pas la langue de l'enseignement, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p. 4.

3.3. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Le concept d'évaluation formative a l'ambition de prendre en considération tous les élèves et d'assurer leur développement dans toutes les sphères d'apprentissage par un processus de régulation constant. Cette évaluation est associée à une fonction d'ajustement, d'aide et d'accompagnement à l'apprentissage.

L'évaluation formative permet de prendre en compte toutes les différences et donne la possibilité à l'enseignant de mettre tout en œuvre pour que l'élève développe ses savoirs, savoir-faire et compétences. L'apprentissage et l'évaluation formative sont indissociables, car cette dernière permet la régulation permanente de l'apprentissage. En effet, à l'école maternelle, c'est la pratique de l'observation des élèves qui constitue la source de l'organisation des apprentissages.

Les attendus listés dans ce référentiel constituent avant tout des balises, des repères précisant ce que l'on cherche à faire atteindre par un élève de fin de M2 ou de fin de M3. En classe d'accueil et en M1, ces contenus sont initiés au sein des activités d'apprentissage.

Respecter le développement global de chaque élève et contribuer ainsi à une transition harmonieuse vers l'enseignement primaire relèvent de la préoccupation de l'enseignant d'amener chaque élève à la maitrise des apprentissages visés dans tous les domaines.

3.4. LE SOUTIEN AUX CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE

Mettre en place une démarche diagnostique positive vise à repérer les besoins et les faiblesses ainsi qu'à valoriser les forces des élèves. C'est en effet, dans ce climat d'apprentissage positif que l'élève prend confiance en lui.

Développer, entretenir et assurer à tous les élèves une bonne estime de soi, nécessaire à la construction de l'individu, font l'objet d'une attention constante de la part des enseignants. En aucun cas, l'évaluation ne doit consister en un jugement qui pourrait être dommageable pour l'élève. Chaque observation communiquée aux apprenants se doit d'être positive et formative afin de permettre la construction de pistes d'ajustements, de différenciation ou de remédiation. L'erreur doit rester un des leviers de l'apprentissage et non un moyen de stigmatisation des élèves et de clivage entre eux.

L'enseignant se doit d'instaurer un climat motivant et de garder le sens des apprentissages au cœur de ses préoccupations. Nourrir cet éveil du savoir, cet appétit et ce plaisir d'apprendre, cette curiosité spontanée du monde en tirant profit de chaque découverte, chaque progrès, chaque difficulté permet d'assurer une réelle image positive de chaque apprenant, source d'apprentissages ultérieurs.

Soutenir les capacités d'apprentissage des enfants nécessite de lever les malentendus liés à la culture scolaire. Entre autres, l'enseignant veille à :

- aider l'enfant à repérer ce qu'on apprend, annoncer les enjeux d'apprentissage ;
- proposer des supports à l'enfant pour lui permettre de rester centré sur la tâche attendue.

4. CONTENUS ET ATTENDUS PAR DOMAINE D'APPRENTISSAGE DU TRONC COMMUN

4.1. FRANÇAIS, ARTS ET CULTURE

4.1.1. FRANÇAIS

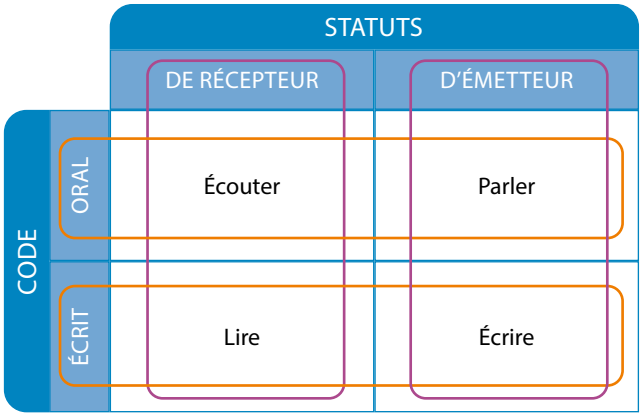
Enjeux généraux de l'apprentissage du français comme langue de scolarisation

Les fondements de l'apprentissage du langage et de la capacité à tisser des liens sociaux commencent à s'établir dès la naissance de l'enfant.

Lors de son entrée à l'école, chaque élève possède un langage qui lui est propre et parfois éloigné de celui véhiculé par le monde scolaire. Dès lors, il apparait essentiel que le bagage lexical, syntaxique et discursif soit enrichi lors d'activités menées en classe.
L'objectif général de cette discipline est d'apprendre aux élèves à communiquer de manière de plus en plus précise pour qu'ils puissent comprendre et formuler un message le plus adéquat possible, dans sa clarté, sa richesse et sa nuance, mais aussi comprendre tout message reçu en y restant fidèle.

L'école maternelle développe les deux composantes du langage : le langage oral et le langage écrit. La stimulation et la structuration du langage oral et l'entrée progressive dans une culture de l'écrit sont des conditions essentielles de l'acquisition de tous les savoirs, savoir-faire et compétences prévus au fil de la scolarité. Elles représentent un levier majeur à activer tout au long du cursus scolaire. Les liens entre la langue orale et la langue écrite ne se produisent pas spontanément. Des allers-retours entre la langue orale et la langue écrite offrent des occasions précieuses de comprendre que ce qui s'entend (sons, prosodie…) peut s'écrire (mots, lettres, graphèmes…) ; que ce qui s'observe peut être nommé avec précision (vocabulaire) et être communiqué différemment.

Très tôt, l'enfant utilise le langage oral pour se faire comprendre et s'intéresse aux formes écrites qu'il rencontre dans son environnement quotidien. L'enfant veut communiquer, veut comprendre et se faire comprendre.
Le langage installe une relation entre au moins deux individus qui, tour à tour, endossent le statut de récepteur ou d'émetteur d'un message, via un support oral ou écrit. C'est sur ce principe que s'appuie le référentiel des compétences initiales en langue française.



Le référentiel a le souci d'activer différentes articulations selon le statut (récepteur ou émetteur) et, selon le code (écrit ou oral) :

- ce qui se dit peut être écrit,
- ce qui est lu peut être dit,
- ce qui est écrit peut être lu,
- …

Objectifs généraux de l'apprentissage du langage oral

À l'école maternelle, le langage oral est une préoccupation majeure de l'enseignant pour permettre aux enfants de devenir élèves et d'entrer dans tous les apprentissages. Le langage oral participe tant à la construction de soi qu'à la compréhension du monde. Son apprentissage demande du temps et se construit en respectant le rythme de chacun.

Privilégier une progression du langage familier encore tâtonnant bien spécifique à chaque élève vers un langage socialisé, contribue à la construction d'un bagage lexical, syntaxique et discursif collectif indispensable à la communication. Le langage oral de scolarisation est un atout qui permet de réduire les écarts existant entre les champs linguistiques différemment maitrisés par les élèves. Il est le vecteur de la scolarisation. L'enseignant est un modèle langagier pour chaque élève, suscite l'expression spontanée et intervient avec pertinence pour améliorer, pas à pas, la communication.
C'est dans la prise de parole, et notamment par le biais des jeux, que l'élève utilise des expressions linguistiquement plus élaborées.
Tous ces apprentissages ouvrent l'accès au langage écrit.

Objectifs généraux de l'apprentissage du langage écrit

Dans notre société, l'écrit est omniprésent et indispensable à l'intégration sociale et professionnelle de toute personne. L'école maternelle doit permettre aux élèves, ne sachant encore ni lire ni écrire, d'appréhender le langage écrit comme moyen de communication tant dans l'acte de lire que dans celui d'écrire. L'école maternelle joue un rôle majeur dans les premiers contacts de l'élève avec la culture de l'écrit, et dans le fait de le familiariser et de lui faciliter l'accès aux livres. Son approche partagée participe à la construction d'un bagage culturel commun et à la socialisation de chaque élève.

Les apprentissages liés au langage écrit visent la découverte de l'écrit sous toutes ses formes. Ils contribuent à faire prendre progressivement conscience à l'élève de la permanence de l'écrit. En effet, un texte écrit préserve la trace déposée par son auteur. Un message oral laisse un souvenir qui risque d'évoluer, tandis qu'un écrit reste identique au fil du temps.

C'est en endossant le statut de récepteur ou d'émetteur que l'élève développe de plus en plus de stratégies pour comprendre et produire un message écrit.

Structure générale

Le français s'articule sous deux grands axes définissant des savoirs, des savoir-faire et des compétences spécifiques aux apprentissages de chaque année d'enseignement.
S'inscrivant dans un contexte de communication, les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont énoncés en fonction du récepteur (écouter/lire) et de l'émetteur (parler/écrire). En particulier pour les savoir-faire, la structuration est la suivante :

Le langage oral : Écouter – Parler	Le langage écrit : Lire – Écrire
- Orienter son écoute/sa prise de parole. - Comprendre/Élaborer un message oral. - Percevoir/Assurer l'organisation d'un message oral. - Décomposer/Composer la phrase, le mot. - Percevoir/Assurer la présentation d'un message oral.	- Orienter sa lecture/sa production d'écrit. - Comprendre/Élaborer un message écrit. - Percevoir/Assurer l'organisation d'un message écrit. - Décomposer/Composer la phrase, le mot. - Percevoir/Assurer la présentation d'un message écrit.

M1-M2

Langage et communication : Écouter/Parler

Savoirs	Attendus	EP
Des termes fréquemment rencontrés dans le cadre scolaire.	S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines : - pour élaborer le sens d'un message ; - pour formuler un message.	1

Savoir-faire	Attendus	EP
Orienter son écoute/sa prise de parole		
Identifier les éléments de la situation de communication.	Identifier les éléments de la situation de communication : - à qui s'adresse le message ? - à quoi sert-il ?	2
Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer.	Adopter une attitude corporelle annonçant une prise de parole pour : - exprimer ses besoins, ses ressentis ; - demander quelque chose à quelqu'un.	3
Comprendre/Élaborer un message oral		
S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe dans les intitulés « vous ou les enfants ».	Réagir au message adressé à la classe avec l'emploi « vous ou les enfants ».	4
Enrichir le bagage lexical : - pour comprendre le message ; - pour exprimer un message.	Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines.	5
Percevoir et construire le sens du message entendu (texte et consigne). Réagir aux sollicitations de l'enseignant de manière adéquate.	Manifester sa compréhension du message entendu : - de manière verbale et/ou non verbale ; - pour agir et réagir. S'exprimer par la parole et/ou par le geste et répéter, si nécessaire, la mise en mots proposée par l'enseignant.	6 7
Repérer et énoncer au moins une information explicite d'un message formulé oralement (lu/dit par un tiers) : - une consigne, une recette, un mode d'emploi, une règle de jeu… - un récit.	Exécuter seul une consigne simple. Suivre une règle de jeu. Citer le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté.	8 9
Percevoir/Assurer l'organisation d'un message oral		
Dégager la chronologie des étapes du déroulement d'un récit lu ou dit par un tiers.	Identifier les deux supports visuels relatifs au début et à la fin de l'histoire.	10
Raconter, à partir de supports visuels donnés dans l'ordre chronologique, le récit.	Dire, avec ses mots, à l'aide de supports visuels donnés, ce qui correspond au début et à la fin du récit.	11
Décomposer/Composer la phrase, le mot		
Élaborer des phrases syntaxiquement correctes.	S'exprimer en utilisant des phrases de structures simples, à minima, sujet, verbe et complément.	12
Utiliser, à bon escient, le pronom personnel « je ».	S'exprimer en utilisant le pronom personnel « je ».	13
Percevoir des réalités sonores de la langue. Prononcer et repérer des réalités sonores de la langue.	Repérer des sons récurrents, entendus dans le vécu scolaire (par exemple : dans des chants, des comptines…) pour s'en imprégner et les reproduire.	14

M1-M2

Percevoir/Assurer la présentation d'un message oral		EP
Accompagner la présentation de chants, de comptines, de poésies.	Utiliser des supports et/ou de gestes pour accompagner la présentation d'un chant, d'une comptine, d'une poésie travaillés en classe.	15
Développer une posture : - d'écoute ; - de prise de parole.	Regarder : - la personne qui s'exprime ; - la personne à qui on s'adresse. Attendre son tour pour prendre la parole.	16 17
S'exprimer de manière audible.	Adapter le volume de sa voix selon la situation de communication.	18

Compétences	Attendus	EP
Utiliser des images mentales construites personnellement pour : - comprendre le sens global d'un message oral ;	Manifester sa compréhension : - en utilisant des éléments non verbaux ; - en formulant une ou des courtes phrases syntaxiquement correctes.	19
- produire un message oral adapté à la situation de communication.	Verbaliser son action en cours : - en utilisant des termes adéquats ; - en formulant au moins une phrase simple introduite par le pronom personnel « je ».	20

M1-M2

Langage et communication : Lire/Écrire

Savoirs	Attendus	LE
Les termes usuels : livre, couverture et page.	Nommer le livre, la couverture, la page.	1
Des écrits rencontrés dans le cadre scolaire.	Désigner un écrit nommé par l'enseignant (par exemple : un livre, une affiche, une invitation…).	2

Savoir-faire	Attendus	LE
Orienter sa lecture/sa production d'écrit		
Manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe pour les utiliser de manière adéquate.	Tenir et manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe dans le sens de la lecture. Tourner les pages d'un livre (sans l'abimer) comme un lecteur.	3 4
Prélever des indices sur la couverture d'un livre.	Repérer, sur la couverture du livre, le titre et l'illustration.	5
Repérer un document dans la bibliothèque de la classe.	Reconnaitre, parmi des documents de la classe, celui demandé par l'enseignant (par exemple : livre sur un thème donné, album de la classe, chansonnier...).	6
Comprendre/Élaborer un message écrit		
Utiliser des éléments non verbaux pour mieux comprendre le message écrit.	Désigner, dans le document écrit, l'illustration correspondante au texte lu.	7
Repérer des informations explicites d'un message écrit.	Choisir, parmi plusieurs illustrations proposées, celle qui correspond au message lu par l'adulte. Citer une information repérée sur une affiche.	8
Dicter à l'adulte un message court.	Formuler oralement un message, à l'adulte, pour qu'il l'écrive.	9
Décomposer/Composer la phrase, le mot		
Identifier son prénom parmi ceux de la classe.	Désigner son prénom avec l'aide éventuelle d'un référentiel.	10
S'initier à l'écriture de son prénom.	Solliciter un tiers pour écrire son prénom. Composer son prénom à l'aide de lettres amovibles. Signer sa production au moyen de son étiquette-prénom.	11 12 13
S'initier à l'écriture inventée avec un outil scripteur.	Garder, à l'aide de l'écriture inventée, des traces personnelles d'une activité choisie par l'élève.	14

Compétences	Attendus	LE
Produire une trace collective qui exprime une activité vécue en classe.	Formuler une idée ou réaliser une illustration pour produire collectivement des traces utiles d'une activité de classe et les présenter de manière structurée.	15
Choisir un document en fonction d'un besoin, d'un projet personnel ou de classe.	Sélectionner le document utile au contexte (par exemple : tel album jeunesse, telle fiche documentaire…).	16

M3

Langage et communication : Écouter/Parler

Savoirs	Attendus	EP
Des termes fréquemment rencontrés dans le cadre scolaire.	S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines : - pour élaborer le sens d'un message ; - pour formuler un message.	21

Savoir-faire	Attendus	EP
Orienter son écoute/sa prise de parole		
Identifier les éléments de la situation de communication.	Répondre aux questions : Qui parle à qui ? De quoi ? Pourquoi ?	22
Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte.	Participer à une conversation. Utiliser un objet, une photo, une illustration ou poser un geste adéquat pour soutenir sa prise de parole.	23 24
Comprendre/Élaborer un message oral		
Enrichir le bagage lexical : - pour comprendre un message ; - pour exprimer un message.	Utiliser de manière adéquate, en situation, les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines.	25
Dégager le sens commun des mots de vocabulaire utilisés fréquemment en classe : - pour comprendre le message ; - pour exprimer un message.	Utiliser de manière adéquate, selon leur sens commun, des mots de vocabulaire fréquemment rencontrés en classe.	26
Créer des champs lexicaux selon les situations de communication.	Associer, pour créer des champs lexicaux, des mots fréquemment rencontrés en classe selon les thématiques abordées (par exemple : le spectacle : l'acteur, les costumes…) ; le sens (par exemple : voiture, auto…) ; les mots dérivés (par exemple : chat, chaton, chatière…).	27
Construire l'idée du message à exprimer. Construire le sens du message entendu.	Utiliser des mots, des phrases et des attitudes (gestes, mimiques) pour exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion. Utiliser des informations (verbales/non verbales) suite à l'écoute d'un récit, d'un conte, d'un poème court, d'un texte explicatif, d'une affiche : - pour agir/réagir ; - pour comprendre une situation ; - dialoguer avec un pair ou l'adulte référent.	28 29
Émettre une ou plusieurs suites plausibles d'un message entendu.	Proposer, avec ses mots, une idée permettant de construire une suite plausible du message entendu.	30
Repérer et énoncer des informations explicites d'un message formulé oralement (lu/dit par un tiers) : - un récit ; - une recette, un mode d'emploi, une règle de jeu… - une invitation, un documentaire…	Décrire le(s) personnage(s) et/ou le(s) lieu(x) d'un récit écouté. Exécuter seul une consigne simple. Énoncer une information précise issue d'une invitation, d'un documentaire…	31 32 33
Manifester sa compréhension d'une consigne entendue (lue/dite par un tiers).	Reformuler, avec ses mots, une consigne entendue.	34
Dégager une information implicite d'un message oral formulé par un tiers.	Énoncer une information implicite construite à partir de deux informations repérées dans le message oral formulé par un tiers.	35

M3

Percevoir/Assurer l'organisation d'un message oral		EP
Restituer la chronologie d'un récit écouté.	Raconter un récit écouté en utilisant les mots suivants : d'abord, ensuite, enfin.	36
Élaborer un message en respectant la progression des idées.	Utiliser quelques connecteurs de temps (d'abord, ensuite, après, enfin…) pour élaborer un message.	37
S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe dans les intitulés « vous ou les enfants ».	Se reconnaitre comme membre appartenant au groupe classe et être concerné dans les intitulés « vous ou les enfants ».	38
Identifier, dans une situation de communication, la ou les personnes, objets, animaux désignés par : - un substitut lexical ; - un pronom personnel.	Associer un substitut lexical et/ou un pronom personnel à un personnage d'un récit lu ou raconté par un tiers.	39
Décomposer/Composer la phrase, le mot		
Élaborer des phrases syntaxiquement correctes (types et structures différents).	S'exprimer en utilisant des phrases de plus en plus complètes et précises.	40
Utiliser, à bon escient, dans sa prise de parole, les pronoms personnels.	Utiliser, adéquatement, en situation, les pronoms personnels : je, il, elle.	41
Rythmer un mot, un groupe de mots, une phrase courte en scandant les syllabes orales.	Frapper dans les mains pour marquer chaque syllabe orale d'un énoncé donné : un mot isolé, un groupe de mots, une courte phrase.	42
Établir des relations sonores entre des mots entendus.	Reconnaitre dans différents mots entendus : - une même syllabe ; - un même phonème ; - une rime.	43
	Énoncer des mots contenant : - une même syllabe ; - un même phonème ; - une rime.	44
Distinguer les sons constitutifs du langage.	Réagir (par exemple : en levant la main, au moyen d'un objet…) si le mot entendu contient : - une voyelle désignée ; - une consonne désignée parmi t/d, p/b, f/v, ch/z, m/n associée à une voyelle.	45
Localiser un son dans un mot.	Dire si un son déterminé se situe en début ou en fin d'un mot prononcé par l'enseignant.	46

M3

Percevoir/Assurer la présentation d'un message oral		EP
Repérer des éléments non verbaux pendant la présentation d'un message.	Identifier une attitude corporelle (mimiques, gestes, postures…).	47
Réciter des comptines, des poésies, notamment issues du patrimoine.	Présenter, à l'aide de supports et/ou de gestes, une comptine, une poésie travaillée en classe.	48
Adopter une posture : - d'écoute ; - de prise de parole.	Regarder : - la personne qui s'exprime ; - la (les) personne(s) à qui on s'adresse.	49
Repérer une caractéristique de présentation verbale du message.	Dire si le volume du message entendu est trop/pas assez fort.	50
S'exprimer de manière audible et compréhensible.	Adapter le volume de sa voix selon le(s) interlocuteur(s).	51

Compétences	Attendus	EP
Utiliser des images mentales construites personnellement pour : - comprendre le sens global d'un message oral ;	Manifester sa compréhension : - en utilisant des éléments non verbaux ; - en utilisant des termes adéquats ; - en formulant une ou des phrases syntaxiquement correctes.	52
- produire un message oral adapté à la situation de communication.	Utiliser des termes adéquats et formuler des phrases plus élaborées syntaxiquement correctes pour : - verbaliser son action ; - exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion, dans le cadre scolaire.	53

Langage et communication : Lire/Écrire

Savoirs	Attendus	LE
Les fonctions des écrits rencontrés dans le cadre scolaire.	Désigner un écrit (nommé par l'enseignant) qui sert à (s') informer, organiser, prendre du plaisir, raconter, chanter, agir…	17
Des éléments de la couverture d'un livre.	Désigner le titre et l'illustration de la couverture d'un livre.	18

M3

Savoir-faire	Attendus	LE
Orienter sa lecture/sa production d'écrit		
Identifier le texte écrit comme un message porteur de sens.	Repérer le texte écrit et solliciter un tiers pour lire le message.	19
Dégager la fonction d'écrits rencontrés en classe : à quoi l'écrit sert-il ?	Différencier les écrits rencontrés en classe selon leur fonction : - informer et enjoindre (affiches, horaires, livres documentaires, invitations, recettes, règles de vie...) ; - donner du plaisir (contes, albums de jeunesse, bandes dessinées…).	20
Identifier les éléments de la situation de communication.	Répondre aux questions : - Qui écrit à qui ? - Quoi ? - Pour quoi (le but) ? - Pourquoi ?	21
Prélever des indices sur la couverture d'un livre.	Repérer le livre selon les indices donnés par l'enseignant parmi les suivants : titre, illustration, nom de l'auteur, maison d'édition.	22
Respecter le sens de la lecture d'un album de jeunesse.	Entamer la lecture d'un livre par la première page et tourner les pages une par une.	23
Comprendre/Élaborer un message écrit		
Émettre une suite plausible d'un récit lu par un tiers pour manifester sa compréhension.	Exprimer, avec ses mots, une suite plausible au récit lu par un tiers.	24
Repérer des informations explicites d'un message écrit.	Formuler une information explicite dans tout type de texte rencontré dans le contexte de la classe.	25
S'initier à la permanence de l'écrit (toujours le même contenu).	Réagir à une lecture modifiée d'un texte connu.	26
Utiliser des éléments non verbaux pour mieux comprendre le message écrit.	Associer une information du texte à une illustration : - qui y correspond ; - qui la complète.	27
Mettre en relation des éléments verbaux et non verbaux pour dégager une information implicite.	Construire une information implicite à partir d'indices prélevés dans le texte et les illustrations.	28
Exprimer en écriture spontanée une idée personnelle. Dicter à l'adulte une phrase significative en lien avec le vécu de la classe.	Formuler sa pensée, son idée en : - l'exprimant à l'aide de l'écriture spontanée (écriture inventée) ; - dictant une phrase significative à l'adulte.	29
Percevoir/Assurer l'organisation d'un message écrit		
Reconnaitre l'organisation chronologique d'un écrit.	Replacer dans l'ordre chronologique les éléments clés d'un écrit en s'aidant de supports.	30
Dégager des caractéristiques de la mise en page d'un texte selon sa fonction.	Repérer au moins une caractéristique de la mise en page d'un texte (mode d'emploi, recette, invitation…).	31

M3

Décomposer/Composer la phrase, le mot		LE
Distinguer le code écrit des autres signes graphiques. Reconnaitre la lettre comme élément nécessaire à la composition du mot.	Repérer des lettres parmi d'autres signes graphiques. Repérer la présence des lettres pour composer un mot.	32 33
Reconnaitre l'unité mot dans une phrase.	Repérer au moins une unité mot dans une phrase à l'aide de l'espace entre les mots.	34
Associer un mot énoncé oralement au mot écrit.	Reconnaitre, parmi au moins trois mots proposés, utilisés en classe, celui qui correspond au mot énoncé oralement.	35
Lire des mots écrits parmi ceux fréquemment rencontrés en classe.	Reconnaitre, avec l'aide éventuelle d'un référentiel, des mots écrits fréquemment rencontrés en classe (son prénom, quelques autres mots).	36
Reconnaitre une différence ou une similitude graphique entre deux mots écrits fréquemment rencontrés en classe.	Reconnaitre au moins une différence ou une similitude graphique entre son prénom et un autre mot.	37
Écrire une phrase à partir d'étiquettes-mots données, fréquemment utilisées en classe.	Assembler des étiquettes-mots pour former une suite de mots significative.	38
S'initier à l'écriture d'un mot fréquemment rencontré en classe.	Composer un mot à l'aide de lettres amovibles. Copier, à partir d'un exemple donné, un mot fréquemment rencontré en classe.	39 40
Percevoir/Assurer la présentation d'un message écrit		
Distinguer le texte des illustrations.	Désigner un extrait de texte et une illustration.	41
Garder des traces personnelles en utilisant un outil scripteur.	Écrire de manière spontanée (écriture inventée) pour garder des traces personnelles. Solliciter un tiers pour écrire un mot choisi personnellement et le recopier.	42 43

Compétences	Attendus	LE
Produire une trace personnelle qui exprime une information, une idée en lien avec un contexte vécu et/ou en fonction de la situation de communication.	Produire personnellement une phrase significative : - en assemblant des mots écrits connus ou illustrés (vignettes, étiquettes…) ; - en sollicitant un tiers pour transcrire un message.	44
Anticiper la fonction d'un document en s'aidant des illustrations, de la mise en page du texte, de la couverture du livre, du titre…	En fonction du but poursuivi, choisir dans la bibliothèque un livre permettant, par exemple, de : - répondre à une question scientifique ; - se documenter sur un animal, une thématique particulière ; - réaliser un bricolage, une recette de cuisine.	45

4.1.2. ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE

Enjeux et objectifs généraux

Les enjeux et les objectifs généraux des apprentissages envisagés en éducation culturelle et artistique sont développés ici de manière spécifique pour l'école maternelle. Sans conteste, les activités culturelles et artistiques sont essentielles au développement de l'enfant, dès son plus jeune âge, car de tels apprentissages sont à la base de l'action et de l'expression, du développement de la curiosité, de la créativité et de l'imaginaire ainsi que de la sensibilisation à différentes formes esthétiques et au langage symbolique.

Tant la Déclaration des Droits de l'homme[2] que la Constitution belge[3] font apparaitre de manière explicite que chacun possède un droit d'accès à la culture, à savoir, le droit à l'épanouissement culturel et social. Cet épanouissement des enfants et leur rapport au monde s'enrichissent d'une prise de conscience, dès leur plus jeune âge, du patrimoine culturel local, national et européen. L'immersion culturelle et artistique conduit chacun à comprendre la diversité culturelle ainsi que l'importance des facteurs culturels dans la vie de tous les jours. S'imprégner de multiples formes esthétiques, développer son intérêt culturel, jouir du plaisir d'expériences culturelles, stimuler la création sont des éléments clefs de l'éducation culturelle et artistique, à éveiller dès l'école maternelle.

L'éducation culturelle et artistique vise à faire émerger des aptitudes relevant à la fois de l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles, ainsi que de l'expression personnelle et collective, essentielle au développement d'aptitudes créatives, transférables dans diverses situations de vie. Pour ce faire, elle repose sur trois composantes : des connaissances, des pratiques artistiques et des rencontres avec des œuvres et des artistes.

Ces trois composantes s'ancrent principalement à des savoirs culturels et patrimoniaux indissociables d'une mise en perspective historique. Ces contacts rattachent l'enfant à sa culture, ce qui lui permet de développer son sentiment d'appartenance.

L'éducation culturelle et artistique comprend des moments d'apprentissage et de pratique spécifiques dans le domaine des arts plastiques et visuels, des arts de la parole et du mouvement, et de la musique. Ainsi, ces moments articulent les trois composantes : levier pour approcher à la fois les savoirs formels, les pratiques individuelles et collectives liés à ces domaines, la rencontre avec des œuvres et des artistes est primordiale. L'esprit critique et l'expression personnelle, participant à la construction de l'identité propre à chaque enfant, seront particulièrement développés dans ce contexte.

Par ailleurs, les objets ciblés au cours de ces apprentissages soutiennent fortement le développement des compétences langagières des élèves : vocabulaire, rythmes, graphisme et musicalité. L'éducation culturelle et artistique offre ainsi l'opportunité de renforcer le langage des apprentissages.

Pour toutes ces raisons, il s'avère indispensable de valoriser la place des apprentissages du champ de l'éducation culturelle et artistique en l'inscrivant souplement, mais de manière pérenne, dans le temps scolaire.

2. Article 27
3. Article 23, 5

Structure générale

L'éducation culturelle et artistique se compose de trois langages complémentaires, souvent associés (l'expression plastique et visuelle, l'expression musicale, l'expression française et corporelle – incluant également diverses formes d'expression verbale) au sein desquels apparaissent les savoirs, savoir-faire et compétences spécifiques à chaque année. Les trois composantes « connaitre », « pratiquer » et « rencontrer » structurent tous les savoirs et les savoir-faire déclinés.

L'expression plastique	Connaitre	Pratiquer	Rencontrer
L'expression musicale	Connaitre	Pratiquer	Rencontrer
L'expression française et corporelle	Connaitre	Pratiquer	Rencontrer

M1-M2

L'expression plastique

Savoirs	Attendus	ECA
Connaitre		
Des modes d'expression (la nature de l'œuvre).	S'approprier, en situation, les termes suivants : peinture, sculpture, photographie.	1
Des couleurs et des tons.	Reconnaitre et nommer les couleurs et les tons rencontrés en classe, à minima : - bleu, jaune, rouge ; - vert, orange ; - noir, blanc.	2
Des matières et des matériaux.	Reconnaitre les matières/les matériaux utilisés en classe : - peinture, colle, pâtes à modeler… - papier, carton…	3
Pratiquer		
Les termes liés aux gestes techniques.	Montrer, selon la situation, le geste adéquat pour : coller, déchirer, découper, peindre.	4
Le vocabulaire spécifique aux outils.	Reconnaitre et nommer les outils utilisés en classe : pinceau, feutre/marqueur, pastel, crayon, paire de ciseaux, tube de colle…	5
Rencontrer		
Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : - aux artistes rencontrés ; - à un événement lié au patrimoine local ; - aux lieux : musée, exposition.	6

Savoir-faire	Attendus	ECA
Connaitre		
Reconnaitre un mode d'expression.	Trier des réalisations de la classe selon le mode d'expression : peinture, sculpture, photographie.	7
Décrire, lors de sa réalisation, une production artistique personnelle (peinture, sculpture, dessin).	Dire, en situation de production, les composantes utilisées (les couleurs, les matières/les matériaux, les gestes techniques) pour réaliser son œuvre.	8
Pratiquer		
S'exercer, lors d'une production artistique : - à l'utilisation des outils disponibles en classe ; - à l'utilisation des matières/des matériaux, des couleurs ; - aux gestes techniques.	S'approprier, lors d'une production artistique : - l'utilisation des outils nécessaires à sa réalisation ; - l'utilisation des matières/des matériaux, des couleurs ; - les gestes techniques adéquats.	9
Rencontrer		
Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une sortie culturelle : - le métier d'artistes ; - le patrimoine local ; - les lieux et événements culturels. Verbaliser une information récoltée.	Exprimer non verbalement une information récoltée : - lors d'une rencontre avec un artiste : peintre, sculpteur ; - lors d'un événement du patrimoine local ; - lors d'une sortie culturelle. Dire, avec ses mots, des informations récoltées puis le redire avec l'aide de l'enseignant, si nécessaire.	10 11

M1-M2

Compétences	Attendus	ECA
Réaliser une production artistique : - selon un projet personnel/de classe ; - selon un modèle donné. Verbaliser l'action en cours en utilisant les termes spécifiques liés aux gestes, aux outils, aux techniques, aux matières…	Réaliser une production artistique en : - utilisant les outils, les matières/les matériaux adéquats à sa réalisation ; - effectuant les gestes techniques adéquats ; - en verbalisant son action.	12

L'expression musicale

Savoirs	Attendus	ECA
Connaitre		
Des termes liés au monde sonore et musical.	S'approprier, en situation, les termes suivants : chanson, musique, instrument de musique.	13
Des noms d'instruments de musique.	Reconnaitre les instruments de musique rencontrés dans le vécu de la classe.	14
Pratiquer		
Des termes liés à la production sonore.	S'approprier les termes liés à l'utilisation d'instruments de musique ou d'objets sonores rencontrés dans le cadre scolaire : - frapper (par exemple : percussions avec le corps, des instruments de la classe, des objets divers) ; - souffler (par exemple : le sifflet) ; - frotter (par exemple : le tambourin, le güiro) ; - secouer (par exemple : les maracas).	15
Rencontrer		
Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié à : - un artiste rencontré : musicien ; - un événement culturel local : un spectacle, un concert ; - un événement d'une autre culture.	16

Savoir-faire	Attendus	ECA
Connaitre		
S'initier aux sons produits par des instruments de musique et des objets sonores.	S'approprier, en situation, les sons produits par les instruments de musique et des objets sonores, rencontrés dans le vécu de la classe.	17
Pratiquer		
Reproduire des sons d'intensités différentes.	Reproduire un son fort, un son faible à l'aide : - de sa voix ; - d'un instrument de musique ou d'un objet sonore.	18
S'initier aux tempos donnés : - par une musique ; - par un instrument de musique (par exemple : le tambourin) ; - par une chanson.	S'approprier, en situation, un tempo donné, un balancement (pulsation) : - en se déplaçant (marche ou course) ; - en utilisant son corps/un instrument de musique.	19

M1-M2

S'initier à la pratique adéquate des instruments de musique disponibles en classe.	S'approprier l'utilisation adéquate d'un instrument de musique en : - frappant (par exemple : percussions avec le corps, des instruments de la classe, des objets divers) ; - soufflant (par exemple : le sifflet) ; - frottant (par exemple : le tambourin, le güiro) ; - secouant (par exemple : les maracas).	20
Rencontrer		
Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle, des informations liées : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	Exprimer non verbalement une information récoltée : - lors d'une rencontre avec un artiste : un musicien ; - lors d'un événement culturel local : un concert, un spectacle ; - lors de l'écoute de musiques issues de cultures, d'époques et de styles différents.	21
Verbaliser une information récoltée.	Dire, avec ses mots, des informations récoltées puis le redire avec l'aide de l'enseignant, si nécessaire.	22

Compétences	Attendus	ECA
Prendre une part active : - à un chant collectif ; - à une orchestration.	S'engager dans une réalisation sonore ou musicale collective en chantant/en utilisant un instrument de musique.	23

L'expression française et corporelle

Savoirs	Attendus	ECA
Connaitre		
Des modes d'expression rencontrés.	S'approprier, en situation, les termes suivants : théâtre, marionnette, danse.	24
Pratiquer		
Des termes liés à la pratique de l'expression corporelle et verbale.	Montrer, selon la situation, le mouvement adéquat pour bouger, danser, sauter, tourner…	25
Rencontrer		
Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux.	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : - aux artistes rencontrés : danseur, acteur ; - aux lieux : scène, salle de spectacle, théâtre.	26

M1-M2

Savoir-faire	Attendus	ECA
Connaitre		
Reconnaitre un mode d'expression.	Reconnaitre le type de représentation à laquelle on a assisté : le théâtre, la danse.	27
Pratiquer		
S'exercer, lors d'une production verbale/corporelle, aux actions appropriées pour : - une verbalisation d'une information récoltée ; - une dramatisation, un théâtre de marionnettes… - une danse, un mime…	S'approprier, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : - une dramatisation, un théâtre de marionnettes : • parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie) ; • rester silencieux ; - une danse, un mime : • bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer ; • rester immobile.	28
Reproduire des mouvements, des déplacements en fonction d'une représentation, d'un spectacle.	Reproduire quelques mouvements et déplacements lors d'une danse.	29
Rencontrer		
Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'activité culturelle (spectacle, représentation…) des informations liées : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	Exprimer non verbalement une information récoltée : - lors d'une rencontre avec un artiste de la scène ; - lors d'un spectacle auquel on a assisté ; - lors d'une danse d'une autre culture.	30
Verbaliser une information récoltée.	Dire, avec ses mots, des informations récoltées puis le redire avec l'aide de l'enseignant, si nécessaire.	31

Compétences	Attendus	ECA
Prendre une part active : - à une dramatisation, à un théâtre de marionnettes ; - à une danse, à un mime.	S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant : - soit sa voix ; - soit son corps.	32

M3

L'expression plastique

Savoirs	Attendus	ECA
Connaitre		
Des modes d'expression (la nature de l'œuvre).	Reconnaitre et nommer : une peinture, une sculpture, un dessin, une photographie.	33
Des couleurs et des tons.	Reconnaitre et nommer les couleurs : - bleu, jaune, rouge ; - vert, orange, violet ; - noir, blanc ; - rose, gris.	34
Des matières et des matériaux.	Reconnaitre les matières/les matériaux utilisés en classe et en nommer : - peintures (aquarelle, gouache), colle, pâtes à modeler, pâte à sel… - papier, carton, plastique, tissu, bois…	35
Pratiquer		
Le vocabulaire spécifique aux gestes techniques.	Montrer et nommer, selon la situation, le geste adéquat pour : coller, déchirer, découper, plier, dessiner, peindre, modeler, recouvrir, imprimer, assembler, photographier.	36
Le vocabulaire spécifique aux outils.	Reconnaitre et nommer les outils utilisés en classe : pinceau, craie, feutre/marqueur, pastel, crayon ordinaire, crayons de couleurs, paire de ciseaux, tube de colle…	37
Rencontrer		
Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : - aux artistes rencontrés : peintre, sculpteur, photographe ; - à un événement lié au patrimoine local ; - aux lieux : musée, exposition.	38

Savoir-faire	Attendus	ECA
Connaitre		
Identifier un mode d'expression.	Classer des réalisations de la classe selon le mode d'expression : peinture, sculpture, dessin, photographie.	39
Décrire une production artistique (peinture, sculpture, dessin) réalisée en classe.	Exprimer, avec ses mots, sa réalisation artistique selon les composantes utilisées parmi : les couleurs, les matières, les matériaux, les gestes techniques.	40

M3

Pratiquer		ECA
Réaliser les gestes techniques appropriés à une production artistique.	Effectuer des gestes techniques pour : - coller, déchirer, découper, recouvrir, plier, imprimer, assembler ; - réaliser une peinture, un modelage, un dessin.	41
Réaliser une production artistique en : - utilisant des outils disponibles en classe ; - utilisant des matières/des matériaux, des couleurs ; - effectuant des gestes techniques.	Réaliser une production artistique en : - utilisant les outils nécessaires à sa réalisation ; - choisissant les matières/les matériaux, les couleurs ; - effectuant les gestes techniques adéquats.	42
Traduire, à l'aide de gestes graphiques, des éléments de l'environnement.	Utiliser un graphisme traduisant un élément de l'environnement (par exemple : les briques d'un mur, les plumes d'un oiseau…).	43
Rencontrer		
Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une sortie culturelle, des informations liées : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	Exprimer verbalement et/ou non verbalement une information récoltée : - lors d'une rencontre avec un artiste ; - lors d'un événement du patrimoine local ; - lors d'une sortie culturelle.	44
Observer un mode d'expression pour le décrire en tenant compte de ses composantes.	Décrire une œuvre selon sa nature à l'aide des composantes sélectionnées parmi : les couleurs, les matières/les matériaux.	45

Compétences	Attendus	ECA
Réaliser une production artistique : - selon un projet personnel/de classe ; - à la manière de.	Réaliser une production artistique en : - utilisant les outils, les matières/les matériaux adéquats à sa réalisation ; - effectuant les gestes techniques adéquats.	46
Décrire la production artistique réalisée en utilisant les termes spécifiques liés aux gestes, aux outils, aux techniques, aux matières…	Décrire la production réalisée.	47

L'expression musicale

Savoirs	Attendus	ECA
Connaitre		
Des termes liés au monde sonore et musical.	Reconnaitre les termes suivants : chanson, refrain, musique, instrument de musique.	48
Des noms d'instruments de musique.	Reconnaitre et nommer les instruments de musique rencontrés dans le vécu de la classe.	49
Pratiquer		
Des termes liés à la production sonore.	Montrer et nommer, selon la situation, le geste approprié à l'utilisation d'un instrument de musique ou objets sonores, rencontrés dans le cadre scolaire : - frapper (par exemple : percussions avec le corps, des instruments de la classe, des objets divers) ; - souffler (par exemple : le sifflet) ; - frotter (par exemple : le tambourin, le güiro) ; - secouer (par exemple : les maracas).	50

M3

Rencontrer		ECA
Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des événements de cultures, d'époques et de styles différents.	Dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, employer le vocabulaire lié à : - un artiste : musicien ; - un événement culturel local : un concert, un spectacle ; - un événement de cultures, d'époques et de styles différents.	51

Savoir-faire	Attendus	ECA
Connaitre		
Écouter une chanson pour repérer son refrain.	Repérer et signaler le refrain d'une chanson écoutée.	52
Reconnaitre des sons produits par des instruments de musique.	Désigner et nommer l'instrument utilisé pour produire le son entendu.	53
Pratiquer		
Produire des sons d'intensités différentes.	Produire des sons forts, des sons faibles à l'aide : - de sa voix ; - d'un instrument de musique ou d'un objet sonore.	54
Reconnaitre des tempos donnés : - par une musique ; - par un instrument de musique (par exemple : le tambourin) ; - par une chanson.	Reproduire, en situation, un tempo donné : - en se déplaçant (marche ou course) ; - en utilisant son corps/un instrument de musique.	55
Utiliser adéquatement des instruments de musique disponibles en classe.	Utiliser adéquatement un instrument de musique en : - frappant (par exemple : percussions avec le corps, des instruments de la classe, des objets divers) ; - soufflant (par exemple : le sifflet) ; - frottant (par exemple : le tambourin, le güiro) ; - secouant (par exemple : les maracas).	56
S'initier à la pratique vocale en faisant des liens avec le langage.	- Participer à des jeux vocaux. - Participer à des chants dansés où l'enfant chante tout en réalisant les mouvements. - Pouvoir chanter cinq à sept chansons simples, adaptées aux voix des enfants de 5 à 6 ans. - Jouer avec les paroles : repérer les rimes, marquer les syllabes, exagérer les consonnes, chanter la mélodie sur une voyelle, repérer un phonème…	57
Rencontrer		
Recueillir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle, des informations liées : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des cultures, des époques et des styles différents.	Exprimer verbalement et/ou non verbalement une information récoltée : - lors d'une rencontre avec un artiste : un musicien ; - lors d'un événement culturel local ; - lors de l'écoute de musiques issues de cultures, d'époques et de styles différents.	58

Compétences	Attendus	ECA
Prendre une part active : - à un chant collectif ; - à une orchestration ; - à une chorégraphie.	S'engager dans une réalisation sonore ou musicale collective en chantant/en dansant/en utilisant un instrument de musique.	59

M3

L'expression française et corporelle

Savoirs	Attendus	EP
Connaitre		
Des modes d'expression.	Reconnaitre et nommer des modes d'expression rencontrés dans le cadre scolaire. Par exemple : le théâtre, les marionnettes, le kamishibai, la danse, la saynète, le mime, des arts du cirque (jonglerie, acrobatie, clownerie…)…	60
Pratiquer		
Le vocabulaire lié à la pratique de l'expression corporelle.	Montrer et nommer, selon la situation, le mouvement adéquat pour : bouger, sautiller, danser, sauter, tourner…	61
Rencontrer		
Le vocabulaire lié : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux.	S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié : - aux artistes rencontrés : danseur, acteur ; - aux lieux : scène, salle de spectacle, théâtre.	62

Savoir-faire	Attendus	ECA
Connaitre		
Identifier un mode d'expression.	Reconnaitre et nommer le type de représentation à laquelle on a assisté : le théâtre, la danse.	63
Pratiquer		
Réaliser, lors d'une production verbale/corporelle, les actions appropriées pour : - une dramatisation, un jeu de rôle, un théâtre de marionnettes… - une danse, un mime…	Effectuer, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser : - une dramatisation, un jeu de rôle, un théâtre de marionnettes : • parler, articuler, répéter, réciter (comptine, poésie) ; • rester silencieux ; - une danse, un mime : • bouger, danser, se déplacer, sauter, tourner, mimer ; • rester immobile.	64
Enchainer des mouvements, des déplacements en fonction d'une représentation, d'un spectacle.	Reproduire et enchainer quelques mouvements et déplacements lors d'une danse.	65
Présenter un texte court mémorisé ou spontané.	Exprimer verbalement une comptine simple, un récit court accompagné de mimiques, de mouvements avec ou sans accessoires.	66
Rencontrer		
Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'activité culturelle (spectacle, représentation…) des informations liées : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents.	Exprimer verbalement et/ou non verbalement une information récoltée : - lors d'une rencontre avec un artiste de la scène ; - lors d'un spectacle auquel on a assisté ; - lors d'une danse d'une autre culture.	67

M3

Compétences	Attendus	
Prendre une part active : - à une dramatisation, à un jeu de rôle, à un théâtre de marionnettes ; - à une danse, à un mime.	S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant sa voix et/ou son corps.	68

4.2. LANGUES MODERNES

ÉVEIL AUX LANGUES

Le tronc commun prévoit que l'apprentissage des langues modernes de façon formelle et systématique débute en troisième primaire. En maternelle et jusqu'au terme de la deuxième primaire, le domaine « langues modernes » se concrétise par un éveil aux langues, qui n'a pas pour objectif de préparer l'étude d'une langue moderne de manière ciblée, mais d'éveiller les élèves aux diversités de sons et de structures des langues en général. Cette initiation aux langues fait l'objet d'un document spécifique, distinct du présent référentiel, comprenant des pistes didactiques.

4.3. PREMIERS OUTILS D'EXPÉRIMENTATION, DE STRUCTURATION, DE CATÉGORISATION ET D'EXPLORATION DU MONDE

Enjeux généraux des premiers outils en lien avec le domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques

À l'école maternelle, il est essentiel de développer des comportements liés à la curiosité de l'enfant.
L'ensemble du domaine 3 favorise l'exploration du monde dans l'action et la réaction, la formulation des questions et l'expression des découvertes, la faculté de réinvestir des connaissances dans d'autres situations. En effet, en mathématiques ou en sciences et encore en technologie, les jeunes apprenants observent puis manipulent, expérimentent, recherchent et formulent avec leurs mots.

Comme dans toutes les autres disciplines, l'enseignant veillera à installer le vocabulaire spécifique pertinent qui participe à l'expression correcte d'une observation, d'une démarche, d'une expérience, d'un constat.

Cette formation doit également favoriser l'initiation aux notions mathématiques, scientifiques et technologiques. Elle contribue à la compréhension du monde qui nous entoure et au développement d'une pensée critique en vue de poser des choix citoyens.

4.3.1. FORMATION MATHÉMATIQUE

Objectifs généraux

À l'école maternelle, la manipulation, la découverte par les sens et par le corps, l'expérimentation et la structuration s'appuient sur des situations vécues et variées qui font sens pour l'élève.

La formation mathématique se veut un vecteur de compréhension du monde qui doit, notamment, aider l'élève à prendre conscience de l'utilité et de la place des mathématiques dans la vie quotidienne, sans précipiter l'intégration de savoirs mathématiques formels.

L'enseignant doit donner du sens aux savoirs mathématiques et utiliser, d'une part, ce langage particulier qui permet de décrire, dessiner, structurer l'environnement et, d'autre part, de conserver des traces de la structuration et de l'organisation de la pensée.

De simples manipulations ne peuvent suffire, il s'agira de faire évoluer chaque élève depuis ses représentations personnelles, en anticipant, réfléchissant, tissant des liens, établissant des relations mais aussi en étant capable de se remettre en question. Il est essentiel de l'amener à réfléchir au cheminement de sa démarche afin qu'il conscientise progressivement celle-ci et ainsi, accède doucement aux connaissances mathématiques formelles. Ces activités se réalisent au travers de situations concrètes, notamment ludiques, adaptées à l'âge des élèves et nécessitent en outre une structuration des apprentissages.

La découverte des nombres revêt une importance toute particulière. Il convient, à l'école maternelle, tout en favorisant la confiance en soi, de développer des savoirs, savoir-faire, compétences liés aux opérations logiques, à la correspondance terme à terme, au comptage, au dénombrement ainsi qu'aux premières opérations. Tout ceci permet d'envisager les différentes fonctions du nombre dans la vie quotidienne, ainsi que la découverte progressive de l'écriture des premiers symboles numériques.

Les grandeurs, les solides et les figures comportent aussi des contenus importants à développer dès l'école maternelle. En effet, le jeune enfant découvre, explore son environnement d'abord dans sa dimension spatiale : il (se) déplace, il touche, prend, manipule les objets à sa portée, en ressent les diverses formes et exprime les positionnements. Il apprend à se situer, à situer des objets, les assembler ou les représenter. Il se familiarise progressivement avec la taille et la masse de ces objets, les distingue et les organise selon différents critères (traitement des données).

Structure générale

La formation mathématique se décline en quatre rubriques dont la structuration relative aux savoir-faire est la suivante :

Les nombres et opérations	Les solides et figures	Les grandeurs	Le traitement de données
Appréhender/Découvrir les nombres. Opérer sur les nombres.	(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer. Découvrir et caractériser des solides et des figures.	Appréhender, découvrir des grandeurs. Agir pour partager, fractionner, recomposer.	Organiser selon un critère. Lire un tableau.

M1-M2

Les nombres et opérations

Savoirs	Attendus	NO
Des collections d'un à trois objets.	Distinguer : - « un » de « rien » ; - « un » de « plusieurs ». Reconnaitre globalement et immédiatement, et désigner une collection d'un à trois d'objets.	1 2
Des mots nombres.	Dire le mot nombre correspondant à une collection jusqu'à minima cinq objets.	3
La chaine numérique stable et conventionnelle (la litanie).	Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'au moins 10.	4
Le vocabulaire mathématique pour : - comparer deux collections ; - désigner une position.	Utiliser, de manière adéquate, les termes : - plus que, moins que ; - premier et dernier.	5

Savoir-faire	Attendus	NO
Appréhender/Découvrir les nombres		
Dénombrer une collection d'objets pour s'initier à l'aspect cardinal des nombres.	Dénombrer une collection d'objets jusqu'à 5, à minima : énoncer le mot nombre correspondant à chaque élément dénombré puis celui qui indique le nombre total d'éléments de la collection.	6
Reconnaitre des représentations structurées.	Associer, pour les 5 premiers nombres à minima, une collection d'objets dénombrés à une représentation structurée de même quantité.	7
Réaliser une collection d'objets dont le cardinal est donné.	Composer, à l'aide d'un matériel varié, une collection d'objets dont le cardinal est donné jusqu'à 5, à minima.	8
Comparer des collections d'objets selon leur quantité. Verbaliser sa démarche.	Utiliser, pour désigner la collection qui contient le plus/le moins d'objets : - soit l'appariement d'un maximum d'objets d'une collection avec ceux d'une autre ; - soit le dénombrement des deux collections d'objets. Dire, avec ses mots, l'action effectuée, avec l'aide de l'enseignant, si nécessaire.	9 10
S'initier à l'aspect ordinal des nombres.	Se placer dans une file selon la position donnée par l'enseignant : premier, deuxième, troisième.	11
Opérer sur les nombres		
Opérer une addition/une soustraction au départ d'une collection d'objets donnée.	Ajouter un objet à la fois à une collection donnée/Retirer un objet à la fois d'une collection donnée selon la situation présentée par l'enseignant.	12

M1-M2

Compétences	Attendus	NO
Résoudre une situation de la vie de classe en recourant : - soit à une comparaison ; - soit à un dénombrement ; - soit à une opération.	Résoudre, de manière adéquate, des situations de vie de la classe, notamment dans des jeux symboliques, en effectuant : - soit une comparaison de deux collections d'objets ; - soit un dénombrement d'une collection d'objets jusqu'à 5, à minima ; - soit l'ajout/le retrait d'un objet à la fois (addition/soustraction).	13

Les solides et les figures

Savoirs	Attendus	SF
(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer		
Le vocabulaire spatial : - de position ; - de déplacement.	S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour décrire une position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de ; - pour décrire un déplacement : avancer, reculer, monter, descendre.	1
Découvrir et caractériser des solides et des figures		
Les termes utilisés pour désigner : - des solides ; - des formes.	S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour désigner un solide : cube ; - pour désigner une forme : carrée, ronde, triangulaire, rectangulaire.	2

Savoir-faire	Attendus	SF
(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer		
Se déplacer et placer un objet dans un espace vécu selon une consigne orale simple.	Se déplacer/placer un objet en respectant le vocabulaire de la consigne donnée par l'enseignant.	3
Découvrir et caractériser des solides et des figures		
Manipuler des objets courants pour dégager une caractéristique géométrique.	Associer deux objets courants qui ont une caractéristique géométrique commune.	4
Associer l'empreinte à la face de l'objet.	Produire l'empreinte d'une face d'un objet par manipulation : dans du sable, dans de la pâte à modeler, avec de la peinture… Reconnaitre l'objet de la classe qui laisse l'empreinte observée.	5 6
Caractériser la forme obtenue par l'empreinte d'une face d'un objet.	Reconnaitre la forme : ronde, carrée, triangulaire, rectangulaire.	7

Compétences	Attendus	SF
Verbaliser le déplacement simple effectué ou la position d'un objet de l'espace vécu (cf. Savoirs).	Dire avec le vocabulaire adéquat le déplacement simple effectué ou la position d'un objet de l'espace vécu.	8
Reproduire un assemblage de divers solides.	Reconnaitre et assembler entre cinq et sept solides selon un modèle donné en 3D.	9

M1-M2

Les grandeurs

Savoirs	Attendus	G
Appréhender, découvrir des grandeurs		
Des termes spécifiques liés aux qualités des objets selon une grandeur (longueur, masse) définie.	S'approprier, en situation, des termes spécifiques pour décrire : - une longueur : grand/petit, long/court ; - une masse : lourd/pas lourd.	1

Savoir-faire	Attendus	G
Appréhender, découvrir des grandeurs		
Utiliser son corps comme étalon non conventionnel pour effectuer des comparaisons.	Comparer sa taille à celle d'un pair, d'un objet.	2
Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse).	Comparer deux objets selon une grandeur définie par juxtaposition, en les soupesant. Désigner, selon la grandeur définie, l'objet le plus grand/petit.	3 4
Ordonner des objets selon une grandeur donnée (volume).	Ordonner des cubes/cylindres selon une grandeur donnée (volume) : - par superposition ; - par emboitement.	5
Agir pour partager, fractionner, recomposer		
S'initier au partage d'une grandeur (longueur, aire) en deux parts.	Couper un objet en deux pour s'initier au partage.	6
Recomposer la grandeur (longueur, aire).	Apparier les deux morceaux pour recomposer l'objet (l'unité).	7

Compétences	Attendus	G
Ordonner des objets selon une grandeur donnée. Repérer, à partir du rangement effectué, l'objet le plus grand et/ou le plus petit.	Ordonner trois objets selon une grandeur donnée : - en les rangeant dans l'ordre croissant ou décroissant (longueur) ; - en les superposant/en les emboitant du plus grand au plus petit (volume). Désigner, à partir du rangement effectué, l'objet le plus grand et/ou le plus petit.	8 9

M1-M2

Traitement de données

Savoir-faire	Attendus	TD
Organiser selon un critère		
Organiser, selon la consigne, des objets selon un critère donné : - trier ;	Sélectionner les objets, selon le critère donné, en distinguant ceux qui le respectent des autres (a/n'a pas).	1
- classer ;	Répartir (en au moins trois catégories) les objets selon la caractéristique (exemple : vert, rouge, bleu) précisée pour chaque catégorie, au sein d'un même critère (exemple : les couleurs).	2
- ordonner.	Ranger, dans l'ordre croissant ou décroissant, au maximum, trois objets.	3
Lire un tableau		
Lire les données d'un tableau utilisé dans la vie de la classe.	Prélever une donnée dans un tableau à simple entrée.	4

Compétences	Attendus	TD
Organiser selon un critère		
Organiser, selon la situation, des objets en choisissant de les trier, de les classer ou de les ordonner.	Réaliser de manière adéquate avec des objets, selon la situation : - soit un tri, en distinguant les objets qui respectent le critère défini des autres (a/n'a pas) ; - soit un classement selon la caractéristique prélevée sur les objets au sein d'un même critère ; - soit un rangement dans l'ordre croissant ou décroissant.	5
	Exprimer, avec ses mots, en situation, l'organisation réalisée et le résultat du tri/du classement/du rangement.	6

M3

Les nombres et opérations

Savoirs	Attendus	NO
Des collections d'un à quatre objets.	Reconnaitre globalement et immédiatement une collection d'objets jusqu'à 4.	14
Des mots nombres.	Dire le mot nombre correspondant à chaque objet pointé, dans une collection jusqu'à minima 9.	15
Des représentations structurées des 6 premiers nombres.	Reconnaitre globalement et immédiatement des représentations structurées jusqu'à 6.	16
L'invariance du nombre.	Reconnaitre que des collections d'objets de natures, de tailles et de dispositions différentes comportent le même nombre d'objets (jusqu'à 5).	17
L'indifférence de l'ordre du comptage.	Reconnaitre un même nombre d'objets d'une collection (jusqu'à 5) quel que soit l'ordre de leur comptage.	18
Le vocabulaire mathématique lié à la comparaison de deux collections.	Utiliser, de manière adéquate, les termes : plus que, moins que, autant que, la même quantité que.	19
L'écriture des nombres.	Distinguer les chiffres des autres signes graphiques.	20
La chaine numérique stable et conventionnelle (la litanie).	Dire les nombres dans l'ordre stable jusqu'à minima 29.	21
Le vocabulaire mathématique pour désigner une position.	Utiliser à minima les termes : - premier et dernier ; - premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième.	22
Le vocabulaire mathématique lié aux opérations : - addition ; - soustraction ; - multiplication ; - division.	Utiliser des termes liés à chaque opération vécue : - ajouter, en plus, réunir, mettre ensemble… - retirer, enlever, en moins… - prendre x fois, faire des paquets… - partager, couper en…	23

Savoir-faire	Attendus	NO
Appréhender/Découvrir les nombres		
Dénombrer une collection d'objets pour s'initier à l'aspect cardinal des nombres.	Dénombrer une collection d'objets jusqu'à 9 à minima : énoncer le mot nombre correspondant à chaque élément dénombré, puis celui qui indique le nombre total d'éléments de la collection.	24
Reconnaitre des représentations structurées.	Associer, pour les 6 premiers nombres à minima, une collection d'objets dénombrés : - à une représentation structurée de même quantité ; - au chiffre correspondant (écriture numérique).	25
Énoncer le mot nombre correspondant à la collection d'objets.	Dire le mot nombre correspondant à la quantité d'objets grâce : - au dénombrement ; - à la reconnaissance globale et immédiate.	26
Composer une collection d'objets dont le cardinal est donné.	Composer par manipulation une quantité d'objets (jusqu'à 6) en combinant deux termes ou plus. Dire les mots nombres correspondant aux différentes compositions.	27 28

M3

Décomposer et recomposer une collection d'objets dont le cardinal est donné.	Décomposer par manipulation, une quantité d'objets définie par l'enseignant (jusqu'à 6) en deux termes ou plus, et la recomposer. Dessiner les représentations de ses différentes organisations et dire les mots nombres qui y correspondent.	29 30
Comparer des collections d'objets selon leur quantité. Verbaliser sa démarche.	Utiliser, pour désigner la collection qui contient plus que/moins que, autant que, la même quantité d'objets : - soit l'appariement d'un maximum d'objets d'une collection avec ceux d'une autre ; - soit le dénombrement des deux collections d'objets. Verbaliser l'action effectuée.	31 32
S'approprier l'aspect ordinal des nombres.	Se placer dans une file/Placer un objet dans une suite et exprimer sa position : - premier, dernier ; - premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième.	33
Opérer sur les nombres		
Opérer au départ d'une collection d'objets donnée : - une addition/une soustraction ; - une multiplication/une division.	Effectuer et verbaliser, dans une situation de vie de la classe, le geste correspondant à l'opération : - ajouter, retirer ; - prendre autant de fois, partager.	34

Compétences	Attendus	NO
Résoudre une situation de la vie de classe en recourant : - soit à une comparaison ; - soit à un dénombrement ; - soit à une opération.	Résoudre de manière adéquate des situations de vie de la classe, notamment dans des jeux symboliques, en effectuant : - soit une comparaison de deux collections d'objets ; - soit un dénombrement d'une collection d'objets jusqu'à 9 ; - soit une opération (ajouter, retirer, prendre autant de fois, partager). Verbaliser son action et énoncer le résultat à l'aide des termes adéquats.	35 36
Se déplacer/déplacer un objet d'une quantité donnée sur une bande orientée.	S'avancer (par exemple : sur une marelle), avancer le doigt, le pion (par exemple : sur un jeu de plateau) : - d'une case à la fois en commençant par celle qui suit la position de départ ; - de la quantité communiquée (par exemple : un dé, une carte, un nombre donné…).	37

M3

Les solides et les figures

Savoirs	Attendus	SF
(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer		
Le vocabulaire spatial : - de position ; - de déplacement.	S'approprier et utiliser adéquatement, en situation, les termes suivants : - pour décrire une position : sur, sous, dans, devant, derrière, à côté de, loin de, près de, à l'intérieur de, à l'extérieur de, entre, en face de, contre ; - pour décrire un déplacement : avancer, reculer, faire demi-tour, s'éloigner de, se rapprocher de, monter, descendre.	10
Découvrir et caractériser des solides et des figures		
Les termes utilisés pour désigner : - des solides ; - des figures.	S'approprier, en situation, les termes suivants : - pour désigner un solide correspondant à une sphère, un parallélépipède rectangle, un cube ; - pour désigner une figure correspondant à un carré, un rectangle, un disque, un triangle.	11

Savoir-faire	Attendus	SF
(Se) placer, (se) déplacer, (se) situer		
Se situer et situer des objets dans un espace vécu.	Décrire sa position/la position d'un objet en utilisant le(s) terme(s) adéquat(s).	12
Se déplacer et placer un objet dans un espace vécu.	Se déplacer/placer un objet dans un espace vécu selon les consignes orales. Décrire, à l'aide de termes adéquats, son déplacement en l'effectuant.	13 14
Découvrir et caractériser des solides et des figures		
Manipuler des objets courants pour : - décrire leurs caractéristiques géométriques ; - les organiser selon un critère géométrique ; - les associer respectivement à leur solide similaire.	Décrire les caractéristiques géométriques d'un objet courant : forme des faces, nombre de faces. Organiser, en observant et/ou en manipulant des objets courants, selon un critère géométrique. Associer un objet courant respectivement à un solide similaire montré : cube, sphère, cylindre, parallélépipède rectangle.	15 16 17
Reproduire un solide à partir d'un modèle.	Reproduire, par modelage, un solide à l'aide d'un modèle : cube, sphère, cylindre, parallélépipède rectangle.	18
Produire l'empreinte d'une face d'un solide.	Produire l'empreinte d'une face d'un solide par manipulation : dans du sable, dans de la pâte à modeler, avec de la peinture…	19
Associer l'empreinte produite par une face d'un solide à une figure géométrique.	Reconnaitre l'empreinte et l'associer à une figure géométrique : disque, carré, triangle, rectangle.	20
Décrire des figures géométriques (représentations en 2D).	Décrire les caractéristiques géométriques d'une figure : nombre de côtés, comparaison de la longueur des côtés pour distinguer le carré du rectangle.	21

M3

Organiser des figures géométriques selon un critère.	Classer ou trier des figures géométriques selon le nombre de côtés.	22
Reproduire, à partir d'un modèle, une figure géométrique.	Reproduire, à partir d'un modèle, une figure géométrique : - avec du matériel donné ; - à main levée.	23

Compétences	Attendus	
Verbaliser la position de différents éléments déjà placés dans un circuit. Placer, les uns par rapport aux autres, d'autres éléments pour le compléter. S'y déplacer selon les consignes orales.	Utiliser les termes adéquats pour situer les éléments déjà placés, par exemple, dans un circuit pour l'atelier de psychomotricité. Placer selon les indications données, à minima, quatre éléments pour compléter le circuit. S'y déplacer selon, à minima, quatre consignes orales simples.	24 25 26
Reproduire un assemblage de divers solides.	Reconnaitre et assembler entre six et dix solides : - selon un modèle donné en 3D ; - selon une photo sur laquelle tous les éléments sont visibles.	27
Reproduire un assemblage de diverses figures.	Reconnaitre et assembler entre six et dix figures : - selon un modèle donné en 2D ; - selon une photo sur laquelle tous les éléments sont visibles.	28

Les grandeurs

Savoirs	Attendus	G
Appréhender, découvrir des grandeurs		
Le vocabulaire spécifique à des comparaisons de grandeurs de même nature concernant : - les longueurs ; - les masses.	Désigner, selon la grandeur définie, l'objet qui est : - plus grand que / plus petit que ; plus long que / moins long que / plus court que ; plus haut que / plus bas que (à distinguer de la position) ; - plus lourd que / moins lourd que / plus léger que.	10
Agir pour partager, fractionner, recomposer		
Les termes liés au fractionnement.	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats : - partager/couper en deux parts égales ; - la moitié de/un demi de.	11

M3

Savoir-faire	Attendus	G
Appréhender, découvrir des grandeurs		
Estimer la grandeur d'un objet avant d'agir.	Estimer, avant la manipulation, la grandeur d'un objet en utilisant des termes tels que : assez…/pas assez/trop…	12
Appréhender la notion de durée (du temps qui passe entre deux moments définis) en utilisant un sablier.	Utiliser le sablier comme indicateur du temps qui passe pour réaliser une activité.	13
Comparer deux objets selon une grandeur définie (longueur, masse, capacité/volume, aire).	Comparer deux objets selon une grandeur définie par superposition, juxtaposition, recouvrement, remplissage, transvasement, emboitement, en les soupesant. Désigner, selon la grandeur définie, l'objet le plus…/le moins. Comparer sa masse à celle d'un pair en utilisant une bascule. Comparer la masse de deux objets avec un instrument : balance à plateaux.	14 15 16 17
Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'étalons corporels et familiers socialisés (longueur, masse, capacité/volume, aire).	Choisir l'étalon non conventionnel (corporel, familier et socialisé - commun à la classe) adapté pour effectuer le mesurage d'une grandeur. Utiliser le nombre nécessaire d'un même étalon non conventionnel choisi pour effectuer le mesurage d'une grandeur.	18 19
Effectuer le mesurage d'une longueur, d'une masse à l'aide d'un instrument.	Utiliser une toise, une balance pour prélever une mesure lue par l'adulte.	20
Agir pour partager, fractionner, recomposer		
Partager une grandeur en deux parts équivalentes. Désigner et nommer la part fractionnée.	Partager une grandeur (longueur, aire) en deux parts équivalentes. Désigner et nommer chaque part comme étant la moitié de/le demi de.	21 22
Recomposer la grandeur (longueur, aire) fractionnée.	Apparier les deux parts équivalentes choisies parmi plusieurs propositions pour recomposer l'objet (l'unité).	23

Compétences	Attendus	G
Ordonner des objets selon une grandeur donnée (longueur, aire). Vérifier l'ordre à l'aide d'étalons non conventionnels socialisés (communs à la classe). Verbaliser le résultat du rangement effectué en utilisant les termes adéquats.	Ordonner quatre objets selon une grandeur donnée : - en les rangeant dans l'ordre croissant ou décroissant (longueur) ; - en les superposant du plus grand au plus petit (aire). Utiliser les termes adéquats pour expliciter le résultat du rangement effectué.	24 25

M3

Traitement de données

Savoirs	Attendus	TD
Les tableaux d'organisation (à simple entrée/à double entrée) utilisés dans le contexte de la classe.	Désigner et nommer un tableau utilisé en classe (par exemple : le tableau des ateliers, le tableau des présences…).	7
Le vocabulaire lié aux organisations : - tri (selon un critère défini) ; - classement (répartir en catégories au sein d'un même critère) ; - ordonner (ranger par ordre croissant ou décroissant).	Utiliser des termes liés à chaque organisation vécue : - prendre seulement, a/n'a pas ; - mettre ensemble, grouper par ; - ranger du plus petit au plus grand/du plus grand au plus petit.	8

Savoir-faire	Attendus	TD
Organiser selon un critère		
Énoncer des caractéristiques observables des objets réels ou représentés.	Nommer des caractéristiques observables des objets réels ou représentés.	9
Identifier une caractéristique commune aux objets observés.	Nommer une caractéristique commune aux objets observés.	10
Définir, à partir d'une caractéristique observable, un critère d'organisation pour : - trier ;	Trouver et utiliser une caractéristique commune comme critère d'organisation et : - trier les objets réels ou représentés en distinguant ceux qui le respectent des autres (a/n'a pas) ;	11
- classer ;	- classer (répartir en catégories) les objets réels ou représentés selon la caractéristique précisée (exemple : carré, disque, triangle) pour chaque catégorie au sein d'un même critère (exemple : les figures géométriques) ;	12
- ordonner.	- ranger dans l'ordre croissant ou décroissant au maximum, cinq objets réels.	13
Lire un tableau		
Dégager la structure d'organisation des données dans un tableau.	Verbaliser les critères d'organisation et leur agencement dans un tableau utilisé en classe : - à simple entrée ; - à double entrée.	14
Lire les données d'un tableau utilisé dans la vie de la classe.	Prélever une donnée : - dans un tableau à simple entrée ; - dans un tableau à double entrée en croisant les critères définis.	15

M3

Compétences	Attendus	TD
Organiser selon un critère		
Organiser de manière fonctionnelle des objets réels ou représentés, selon la situation : trier, classer ou ordonner. Communiquer les résultats de l'organisation selon les critères utilisés.	Observer des objets réels ou représentés pour identifier et réaliser, à partir d'une caractéristique commune prélevée, l'organisation adéquate : - un tri, en distinguant les objets qui respectent le critère défini des autres (a/n'a pas) ; - classer les objets selon la caractéristique précisée pour chaque catégorie au sein d'un même critère ; - un rangement dans l'ordre croissant ou décroissant. Verbaliser l'organisation réalisée en utilisant le terme spécifique, en nommant la caractéristique commune aux objets observés.	16 17
Lire un tableau		
Prélever des données utiles, dans un tableau à double entrée, pour l'organisation de la vie de la classe.	Lire les données utiles à l'organisation de la vie de la classe, dans un tableau à double entrée.	18

4.3.2. FORMATION SCIENTIFIQUE

Objectifs généraux

Au niveau maternel, la formation scientifique consiste en une sensibilisation et vise en priorité l'éveil de l'enfant à son environnement direct. Il pourra, tout au long de sa scolarité l'étendre au monde entier et à la complexité des interactions qu'il recèle. Dans un premier temps, le questionnement de l'enfant sur le pourquoi des phénomènes est facilité par l'acquisition de vocabulaire spécifique et d'outils de compréhension grâce aux apprentissages réalisés dans tous les domaines. À ce stade du développement psychologique de l'enfant, l'éveil scientifique au niveau des savoirs, des savoir-faire et des compétences est en construction.

La description du réel après observation, où l'enfant dit ce qu'il voit et non ce qu'il croit, l'aide à quitter le syncrétisme[4] de ses perceptions et, plus tard, le syncrétisme de sa pensée. Par ailleurs, la conception de processus expérimentaux simples l'amène à percevoir de mieux en mieux la relation entre les causes et les conséquences.

Au service de la formation scientifique, le vocabulaire notionnel s'enrichit et se précise constamment dans des échanges entre pairs, avec l'enseignant ou encore en consultant des sources expertes. Acteur de ses apprentissages, l'enfant déconstruit, lors de ses recherches et expérimentations, ses conceptions précédentes pour les améliorer et les étendre, allant sans cesse vers une meilleure compréhension de lui-même et de son environnement.

Une première initiation à la démarche de recherche passe par une série d'étapes à adapter à l'âge des enfants : amener le questionnement, proposer des explications, les valider, garder des traces. Ces étapes ne sont pas toutes incontournables pour chaque mise en œuvre de la démarche. De plus, leur ordre n'est pas hiérarchique, mais la structuration des constats est indispensable. En effet, chaque étape peut être une porte d'entrée, générer une nouvelle question ou encore susciter une nouvelle recherche.

Structure générale

Les savoirs, savoir-faire et compétences se déclinent au travers de quatre champs principaux : les vivants, la matière, l'énergie et l'environnement, ces deux derniers n'étant pas abordés de manière spécifique en M1-M2. À la suite des savoirs, les savoir-faire de la démarche de recherche sont présentés, puis les savoir-faire, dont ceux de la démarche articulés avec un contenu et finalement les compétences.

4. Le syncrétisme est la tendance spontanée des enfants à percevoir par visions globales au lieu de discerner les détails, à trouver des analogies immédiatement, sans analyse, entre des objets et des mots étrangers les uns aux autres, à lier entre eux des phénomènes naturels hétérogènes, à trouver une raison à tout événement même fortuit, bref c'est la tendance à tout lier à tout (...). « Vertus éducatives du désordre » J. Leif, Editions Nathan, 1984.

M1-M2

Savoir-faire de la démarche de recherche

Il est important d'éveiller tôt les jeunes élèves à la démarche de recherche. Ils se questionnent et découvrent le monde qui les entoure en observant et en manipulant ainsi qu'en verbalisant des premiers constats utiles comme bases des apprentissages. L'initiation à cette démarche est mise en œuvre via des savoir-faire spécifiques, directement liés à la construction de contenus d'apprentissage, ces derniers étant déclinés dans les tableaux ci-dessous.

La démarche comprend, à cet âge, les étapes essentielles suivantes :

Amener le questionnement

- Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets…) son étonnement et/ou questionnement concernant une situation rencontrée en classe, lors d'une visite, lors d'une opportunité ou un phénomène observé.
- S'approprier une question simple concernant une situation rencontrée en classe, lors d'une visite, lors d'une opportunité ou un phénomène observé.
- Proposer des explications.

S'initier à la recherche

- Effectuer une action en fonction des possibilités matérielles de la classe (par exemple : réaliser une expérience, se rendre en bibliothèque, interroger une personne-ressource…).
- Récolter, selon l'objet de la recherche, une information à partir :
  - de l'observation d'un être vivant, d'un phénomène, d'un élément de l'environnement ;
  - d'une manipulation, une information relative à un phénomène ;
  - d'un document écrit (textes et illustrations) ou audio-visuel.

Garder des traces

- Rassembler et organiser des informations sous la forme qui favorise la compréhension :
  - un dessin, un modelage…
  - un matériel de classement, de tri ;
  - …

M1-M2

Savoirs	Attendus	SC
Le vivant		
Le monde animal : l'être humain		
Les termes désignant des parties du corps humain.	Désigner et nommer au moins six parties du corps parmi les suivantes : tête, bras, main, doigt, dos, jambe, pied, genou, bouche, nez, œil, oreille.	1
Les termes désignant des organes des sens.	Montrer l'organe utilisé pour : sentir, voir et entendre.	2
Les termes liés à des besoins physiologiques.	Exprimer, avec ses mots, en situation, ses besoins de manger, boire, se reposer, dormir, aller aux toilettes, se moucher.	3
Les modes de déplacement de l'être humain.	Nommer, en situation, son mode de déplacement : marcher ou courir.	4
Le monde animal : les animaux		
Les termes désignant les caractéristiques des animaux.	Désigner, pour les animaux rencontrés dans le vécu scolaire, des caractéristiques physiques nommées par l'enseignant parmi les suivantes : tête, bouche, yeux, pattes, nageoires, ailes, plumes, poils, écailles, bec, antennes, queue.	5
Des noms d'animaux.	Désigner et nommer des animaux rencontrés dans le vécu scolaire.	6
Des modes de déplacement d'animaux.	Nommer un mode de déplacement observé sur un animal rencontré dans le vécu scolaire : marcher, courir, sauter, nager, voler.	7
Les termes liés à des besoins physiologiques.	Exprimer, avec ses mots, en situation, le besoin de manger, de boire.	8
Le monde végétal		
Les termes désignant des caractéristiques de végétaux.	Désigner et nommer au moins deux caractéristiques de végétaux rencontrés dans le vécu scolaire parmi les suivantes : feuille, tige, fleur, tronc, branche.	9
La matière		
Le nom de matières, de matériaux.	Désigner des matières/des matériaux rencontrés dans le vécu scolaire : sable, terre, pierre, bois, eau.	10
L'air, l'eau, le sol		
Les formes de l'eau.	Énoncer, de manière adéquate, en situation, des termes parmi les suivants en lien avec les formes de l'eau : pluie, neige.	11
La météo		
Des termes liés à la météo.	Citer au moins deux éléments d'un bulletin météorologique parmi les suivants : pluie, nuage, brouillard, neige, soleil, vent.	12

Savoir-faire dont ceux de la démarche articulés avec un contenu	Attendus	SC
Le vivant		
Le monde animal : l'être humain		
Situer sur son corps des parties du corps humain.	Situer sur soi des parties du corps humain nommées par l'enseignant.	13
Utiliser des sens pour décrire un élément de son environnement.	Utiliser plusieurs sens pour prélever des caractéristiques liées à la texture, l'aspect, le gout, l'odeur, le son d'un élément de son environnement.	14
Dégager des étapes du cycle de vie : naissance, croissance.	Repérer, à partir d'éléments concrets (empreintes de la main/du pied, silhouette, de mesures sur une toise personnelle) un changement lié à sa croissance.	15
Le monde animal : les animaux		
Décrire un animal rencontré dans le vécu scolaire en énumérant ses caractéristiques physiques, notamment son mode de déplacement : - S'approprier une question simple concernant : • les caractéristiques physiques d'un animal ; • en fonction de son/de ses mode(s) de déplacement.	Orienter son observation selon la question énoncée par un tiers concernant : - soit une caractéristique physique ; - soit le mode de déplacement des animaux.	16
- Récolter des informations, concernant les caractéristiques physiques, notamment le(s) mode(s) de déplacement : • soit par l'observation ; • soit par la recherche documentaire.	Observer un animal dans le vécu scolaire et/ou consulter des documents pour identifier : - ses caractéristiques physiques : pattes, nageoires, ailes, plumes, poils, écailles, bec, antennes, queue… - son(ses) mode(s) de déplacement : nage, course, marche.	17
	Énoncer, à l'aide des termes adéquats, les caractéristiques physiques et le mode de déplacement de l'animal observé.	18
- Rassembler et organiser les informations recueillies sous la forme d'un dessin, d'un modelage…	Représenter l'animal en respectant les caractéristiques physiques observées.	19
Le monde végétal		
Décrire un végétal rencontré dans le vécu scolaire : - S'approprier une question simple concernant les caractéristiques d'un végétal, notamment des éléments indispensables à sa vie/sa croissance (terre, eau) ;	Orienter son observation selon la question énoncée par un tiers concernant : - soit une caractéristique ; - soit un élément indispensable à sa vie/sa croissance (terre, eau).	20
- Récolter des informations, concernant les caractéristiques d'un végétal : • soit par l'observation ; • soit par l'expérimentation.	Observer un végétal dans le vécu scolaire et/ou manipuler des éléments constitutifs de son milieu de vie (terre, eau) pour identifier : - sa germination (naissance, croissance) ; - ses besoins en eau, en terre.	21
- Communiquer les informations récoltées.	Exprimer, à l'aide des termes adéquats, les caractéristiques du végétal observé et les besoins d'eau et de terre pour vivre/pour grandir.	22
- Rassembler et organiser les informations recueillies sous la forme d'un dessin, d'un modelage…	Représenter un végétal en respectant les caractéristiques observées, notamment les besoins en eau et/ou terre.	23
Repérer des changements saisonniers visibles.	Observer à l'extérieur et verbaliser les changements visibles de l'arbre selon la saison.	24

M1-M2

La matière		SC
Utiliser certains sens pour dégager des caractéristiques de matières.	Réaliser des manipulations pour dégager une caractéristique ou qualité des matières présentes (doux, rugueux, froid, mou, dur…) en verbalisant simultanément ses perceptions. Énoncer une caractéristique de différentes matières touchées.	25 26
L'air, l'eau, le sol		
Repérer et nommer, en situation, l'état de l'eau liquide, solide : - Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets…) son étonnement concernant les états de l'eau liquide/solide ; - Récolter des informations concernant les états de l'eau (liquide ou solide) : • par l'observation ; • par l'expérimentation. - Rassembler et organiser les informations recueillies sous la forme d'un dessin, d'un modelage…	Exprimer, avec ses mots, son étonnement et/ou questionnement concernant les états de l'eau liquide/solide observés. Réaliser des manipulations pour observer les états de l'eau liquide/solide et verbaliser ses observations : - l'eau s'écoule, je peux la transvaser, il faut un récipient ; - la glace est comme un bloc, rien ne s'écoule, je peux la prendre en main. Énoncer, avec ses mots, les observations réalisées et en garder des traces.	27 28 29
La météo		
Observer des éléments d'un bulletin météorologique.	Exprimer, avec ses mots, son ressenti par rapport à la température extérieure. Énoncer, avec ses mots, les observations de la météo réalisées en classe : présence de soleil, de nuages, de pluie, de vent.	30 31
L'environnement		
S'initier à des gestes respectueux de l'environnement.	S'approprier, au sein de l'école, des gestes respectueux. Par exemple : - jeter les déchets dans la poubelle ; - respecter les végétaux présents à l'école.	32

Compétences	Attendus	SC
Manifester, dans son vécu scolaire, divers signes répondant à ses besoins physiologiques pour assurer notamment sa croissance.	Réagir à un besoin physiologique en adoptant l'attitude adéquate : - manger et boire ; - se rendre aux toilettes, se moucher…	33
Adapter sa tenue vestimentaire en fonction des observations de la météo.	Désigner et/ou nommer une tenue vestimentaire adéquate en fonction des observations (présence de soleil, de pluie, de neige…).	34

M3

Savoir-faire de la démarche de recherche

Il est important d'éveiller tôt les jeunes élèves à la démarche de recherche. Ils se questionnent et découvrent le monde qui les entoure en observant et en manipulant ainsi qu'en verbalisant des premiers constats utiles comme bases des apprentissages. L'initiation à cette démarche est mise en œuvre via des savoir-faire spécifiques, directement liés à la construction de contenus d'apprentissage, ces derniers étant déclinés dans les tableaux ci-dessous.

La démarche comprend, à cet âge, les étapes essentielles suivantes :

Amener le questionnement
- Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets…) son étonnement et/ou questionnement.
- S'approprier une question simple concernant une situation rencontrée en classe, lors d'une visite, lors d'une opportunité ou un phénomène observé.
- Proposer des explications.

S'initier à la recherche
- Proposer des suggestions de recherche, évaluer leur pertinence et leur faisabilité.
- Choisir, avec l'aide de l'enseignant, une action réalisable en fonction des possibilités matérielles de la classe (par exemple : réaliser une expérience, se rendre en bibliothèque, interroger une personne-ressource…).
- Dégager, selon l'objet de la recherche, une information à partir :
  - de l'observation d'un être vivant, d'un phénomène, d'un élément de l'environnement ;
  - d'une manipulation, une information relative à un phénomène ;
  - d'un document écrit (textes et illustrations) ou audio-visuel.

Garder des traces
- Rassembler et organiser des informations sous la forme qui favorise la compréhension :
  - un document (panneau, cahier…) présentant des illustrations légendées ;
  - un matériel de classement, de tri ;
  - …

Savoirs	Attendus	SC
Le vivant		
Le vivant et le non vivant.	Citer au moins un élément qui caractérise un être vivant rencontré dans le vécu scolaire (par exemple : grandir, se nourrir (boire/manger), se reproduire).	35
Le monde animal : l'être humain		
Les termes désignant des parties du corps humain.	Désigner et nommer au moins dix parties du corps parmi les suivantes : tête, visage, cou, bras, main, doigt, pouce, dos, ventre, jambe, pied, orteil, épaule, coude, poignet, genou, cheville, bouche, nez, œil, oreille.	36
Le nom des organes et fonctions des cinq sens.	Désigner et nommer l'organe correspondant à chaque sens : nez, peau, œil, oreille, langue. Dire la fonction de chaque organe : sentir, toucher, voir, entendre, gouter.	37 38
Les termes liés à des besoins physiologiques.	Exprimer, avec ses mots, en situation, le besoin de respirer, manger, boire, se reposer, dormir, aller aux toilettes, se moucher. Respecter les règles d'hygiène.	39 40
Les modes de déplacement de l'être humain.	Nommer son mode de déplacement : marcher ou courir.	41
Des étapes du cycle de vie : naissance, croissance, mort.	Utiliser, de manière adéquate, les termes suivants : naitre, grandir, mourir.	42
Le monde animal : les animaux		
Des caractéristiques des animaux.	Désigner, pour les animaux rencontrés dans le vécu scolaire : - au moins une caractéristique physique parmi les suivantes : tête, bouche, yeux ; - d'autres caractéristiques physiques spécifiques : pattes, nageoires, ailes, coquille, plumes, poils, écailles, bec, antennes, queue, sabot, corne…	43
Des noms d'animaux.	Nommer des animaux rencontrés dans le vécu scolaire.	44
Les modes de déplacement spécifiques à certains animaux.	Nommer le(s) mode(s) de déplacement d'animaux rencontrés dans le vécu scolaire (par exemple : marcher, courir, ramper, nager, voler, sauter…).	45
Des noms désignant des milieux de vie spécifiques aux animaux.	Nommer quelques milieux de vie d'animaux rencontrés dans le vécu scolaire (par exemple : la forêt, la mer, la prairie, la mare, la haie…).	46
Les termes liés à des besoins physiologiques.	Exprimer, avec ses mots, en situation, le besoin de respirer, manger, boire, dormir, s'abriter.	47
Des termes liés aux étapes du cycle de vie : naissance, croissance.	Utiliser, de manière adéquate : - les termes suivants : naitre, grandir, œuf, mâle, femelle, petit ; - les termes spécifiques liés aux animaux : poussin, poulain, veau, agneau, chiot, éléphanteau, girafon…	48

M3

Le monde végétal		SC
Les noms des végétaux.	Désigner et nommer des végétaux rencontrés dans le vécu scolaire.	49
Des termes désignant des caractéristiques de végétaux.	Désigner et nommer au moins quatre caractéristiques de végétaux rencontrés dans le vécu scolaire parmi les suivantes : feuille, aiguille, tige, racine, fleur, bourgeon, tronc, épine, branche, pétale, fruit.	50
Des éléments indispensables au développement de la plupart des végétaux.	Exprimer, avec ses mots, en situation, au moins deux éléments indispensables au développement de la plupart des végétaux : eau, lumière, air, nourriture puisée dans le sol.	51
Des termes liés aux étapes du cycle de vie : naissance, croissance.	Utiliser, de manière adéquate, les termes suivants : graine, germer, pousser.	52
La matière		
Le nom de matières, de matériaux.	Désigner et nommer des matières ou matériaux rencontrés dans le vécu scolaire (par exemple : sable, terre, fer, pierre, bois, eau, plastique…).	53
Des termes liés aux perceptions sensorielles.	Utiliser les termes adéquats pour exprimer une perception sensorielle liée aux matières ou matériaux rencontrés dans le vécu scolaire (par exemple : doux, rugueux, lisse, dur, mou, chaud, froid…).	54
L'air, l'eau, le sol		
L'eau : les formes et les états.	Énoncer, de manière adéquate, en situation, des termes parmi les suivants en lien avec : - les formes de l'eau : à minima, pluie, neige, glace ; - les états de l'eau : liquide, solide.	55
Des éléments constitutifs du sol.	Exprimer, avec ses mots, en situation, différents aspects visibles du sol (terre, sable, pierre…).	56
La météo		
Des termes liés à la météo.	Citer des éléments d'un bulletin météorologique : pluie, nuage, brouillard, neige, givre, soleil, vent…	57
L'énergie		
La lumière.	Utiliser, de manière adéquate, en situation, les termes suivants : obscurité, lumière, ombre.	58
Une forme d'énergie : l'électricité.	Exprimer, avec ses mots, en situation, la nécessité d'électricité pour faire fonctionner certains appareils utilisés quotidiennement.	59
L'environnement		
Le respect de l'environnement, de la vie animale et végétale.	Utiliser, de manière adéquate, en situation, des termes parmi les suivants : respecter, trier, récupérer, recycler, protéger, déchet, gaspillage.	60

Savoir-faire dont ceux de la démarche articulés avec un contenu	Attendus	SC
Le vivant		
Distinguer le vivant du non vivant.	Utiliser un critère qui caractérise un vivant pour le distinguer d'un non vivant.	61
Le monde animal : l'être humain		
Situer sur son corps des parties du corps humain.	Situer sur soi des parties du corps humain nommées par l'enseignant.	62
Associer un organe des sens à sa fonction.	Montrer sur son corps l'organe des sens correspondant à la fonction nommée par l'enseignant.	63
Distinguer les modes de déplacement de l'être humain de ceux des autres animaux.	Exprimer, avec ses mots, ce qui explique les différents modes de déplacement (par exemple : les jambes pour marcher et courir, les nageoires pour nager, les ailes pour voler).	64
Dégager des étapes du cycle de vie : naissance, croissance.	Exprimer, avec ses mots, à l'aide de divers éléments concrets (chaussures, vêtements portés précédemment, photos, toise personnelle), sa croissance.	65
Le monde animal : les animaux		
Repérer des caractéristiques des animaux.	Décrire un animal rencontré dans le vécu scolaire en énumérant ses caractéristiques à l'aide des termes adéquats.	66
Utiliser des caractéristiques observées pour comparer deux animaux.	Comparer deux animaux observés dans le vécu scolaire pour repérer : - des caractéristiques communes ; - des caractéristiques différentes.	67
Repérer des caractéristiques de différents milieux de vie.	Dire, avec ses mots, deux caractéristiques du milieu de vie aquatique, terrestre, aérien.	68
Expliquer les différents modes de déplacement des animaux : - Exprimer verbalement et/ou non verbalement, un étonnement, une interpellation sur les caractéristiques physiques spécifiques d'un animal (présence de membres ou pas). - S'approprier une question simple quant au mode de déplacement.	Reformuler, avec ses mots, une question proposée ou exprimer son questionnement sur le mode de déplacement des animaux.	69
- Recueillir des informations, concernant les caractéristiques physiques et le(s) mode(s) de déplacement : • soit par l'observation ; • soit par la recherche documentaire ; • ou auprès d'une personne-ressource.	Observer un animal dans le vécu scolaire et/ou consulter des documents pour identifier : - ses caractéristiques physiques spécifiques pour se déplacer : pattes, nageoires, ailes ; - son (ses) mode(s) de déplacement : nage, course, marche.	70
- Communiquer les informations récoltées.	Exprimer, avec ses mots, le mode de déplacement d'un animal en lien avec ses caractéristiques physiques spécifiques (par exemple : les pattes pour marcher et courir, les nageoires pour nager, les ailes pour voler).	71
- Rassembler et organiser les informations recueillies sous la forme d'un matériel de classement ou d'un tri.	Garder des traces.	72

M3

Établir des liens entre des caractéristiques d'un animal et son milieu de vie.	Associer des caractéristiques d'un animal à son milieu de vie : - un animal a des ailes et il peut voler ; - un animal a un bec et il peut prendre sa nourriture ; - …	73
Repérer des étapes du cycle de vie (la naissance, la croissance) : - Exprimer verbalement et/ou non verbalement, un étonnement, une interpellation sur la naissance, la croissance d'un animal. - S'approprier une question simple quant à la naissance ou la croissance d'un animal. - Recueillir des informations, concernant la naissance ou la croissance d'un animal : • soit par l'observation ; • soit par la recherche documentaire ; • ou auprès d'une personne-ressource. - Communiquer les informations récoltées. - Rassembler et organiser des informations sous la forme d'un document écrit (panneau, cahier…).	Reformuler, avec ses mots, une question proposée ou exprimer son questionnement sur la naissance et sur la croissance d'un animal. Observer un animal dans le vécu scolaire et/ou consulter des documents pour dégager des informations relatives au cycle de vie : - sa naissance par l'éclosion d'un œuf ou pas ; - sa croissance par transformation ou pas (par exemple : la grenouille). Exprimer, avec ses mots, des étapes du cycle de vie d'un animal : - sa naissance par l'éclosion d'un œuf ou pas ; - sa croissance par transformation ou pas (par exemple : la grenouille). Élaborer, avec l'aide de l'enseignant, un document synthèse (panneau, cahier…) présentant la naissance et/ou la croissance d'un animal.	74 75 76 77
Le monde végétal		
Décrire un végétal rencontré dans le vécu scolaire pour le comparer avec un autre végétal.	Observer un végétal rencontré dans le vécu scolaire et énumérer ses caractéristiques à l'aide des termes adéquats. Comparer le végétal observé avec un autre végétal : - qui a les mêmes caractéristiques ; - qui a des caractéristiques différentes.	78 79
Repérer les éléments indispensables au développement des végétaux : - Exprimer verbalement et/ou non verbalement, un étonnement, une interpellation quant à la vie d'un végétal selon son milieu de vie. - Formuler verbalement, une question simple quant aux éléments indispensables à la vie d'un végétal selon son milieu de vie. - Recueillir des informations, concernant les éléments indispensables à la vie d'un végétal selon son milieu de vie : • soit par l'observation ; • soit par la recherche documentaire ; • ou auprès d'une personne-ressource. - Communiquer les informations récoltées. - Rassembler et organiser les informations recueillies sous la forme d'un document (panneau, cahier…) présentant des illustrations légendées.	Reformuler, avec ses mots, une question proposée ou exprimer son questionnement relatif à la vie d'un végétal selon son milieu de vie. Dégager des informations relatives à la vie d'un végétal selon son milieu de vie : eau, lumière, air, nourriture puisée dans le sol. Exprimer, avec ses mots, les éléments indispensables à la vie d'un végétal selon son milieu de vie. Élaborer, à partir des informations recueillies, un document synthèse (panneau, cahier…) présentant les éléments indispensables à la vie d'un végétal selon son milieu de vie.	80 81 82 83

M3

Repérer la croissance comme une étape du cycle de vie.	Observer, dans le cadre du milieu scolaire, la croissance d'un végétal et repérer les indices de son évolution.	84
Repérer des changements saisonniers visibles.	Observer à l'extérieur et verbaliser des changements visibles de l'arbre selon la saison.	85
La matière		
Dégager des qualités de matières/matériaux rencontrés dans le vécu de la classe.	Observer et toucher des matières/matériaux rencontrés dans le vécu scolaire pour : - les nommer ; - exprimer une qualité prélevée à l'aide des sens.	86
Distinguer une matière/un matériau d'un autre en fonction d'une perception sensorielle.	Comparer deux matières/matériaux à partir des perceptions sensorielles exprimées.	87
L'air, l'eau, le sol		
Reconnaitre et nommer, selon la situation, la forme/l'état de l'eau observé(e).	Exprimer à l'aide des termes adéquats, les constats réalisés dans le vécu scolaire : - les différentes formes de l'eau : la pluie, la neige et la glace ; - les différents états de l'eau : solide ou liquide. Nommer, suite à des manipulations, l'état de l'eau liquide/solide.	88 89
Réaliser des expérimentations pour observer la présence de l'air.	Observer, lors de différentes expériences, que l'air se déplace (par exemple : lors de la pression d'une bouteille en plastique, l'air est passé dans le ballon de baudruche fixé au goulot). Expliquer, en situation, avec ses mots, le déplacement de l'air.	90 91
La météo		
Reconnaitre des éléments d'un bulletin météorologique.	Énoncer les constats de l'observation de la météo réalisée en classe : - présence de soleil, de nuages, de pluie ; - présence de vent (faible ou fort). Exprimer, avec ses mots, son ressenti par rapport à la température extérieure.	92 93

M3

L'énergie		SC
Repérer la présence ou non de la lumière et de l'ombre laissée par des objets : - Exprimer verbalement et/ou non verbalement, un étonnement, une interpellation : • sur la présence de la lumière ou pas ; • sur le passage ou non de la lumière à travers une matière ; • sur l'ombre laissée par un objet. - Formuler verbalement, une question simple quant à : • la présence de la lumière ou de l'obscurité ; • la présence d'une ombre.	Reformuler, avec ses mots, une question proposée ou exprimer son questionnement relatif : - à la présence de la lumière ou de l'obscurité ; - au passage de la lumière à travers une matière ; - à la présence d'une ombre (taille et position).	94
- Recueillir des informations par observations et expériences.	Dégager des informations relatives : - à la présence de la lumière ou de l'obscurité ; - au passage de la lumière à travers une matière ; - la présence d'une ombre (taille et position).	95
- Communiquer les informations récoltées.	Exprimer, avec ses mots, des constats posés lors d'observations : - sans lumière, rien n'est visible ; - la lumière traverse certaines matières et pas d'autres ; - la position, la forme et la taille d'une ombre changent.	96
- Rassembler et organiser les informations recueillies sous la forme d'un document (panneau, cahier…) présentant des illustrations légendées.	Élaborer à partir des informations recueillies et avec l'aide de l'enseignant, un document synthèse (panneau, cahier…).	97
L'environnement		
Distinguer, dans l'environnement proche (l'école et ses alentours), les gestes et traces : - de son respect ; - de son non-respect.	Repérer et exprimer verbalement et/ou non verbalement : - un geste/une trace de respect de l'environnement (par exemple : les déchets sont dans les poubelles et la cour de récréation est propre) ; - un geste/une trace de non-respect de l'environnement (par exemple : des papiers et des boites vides trainent au bord de la route).	98

Compétences	Attendus	SC
Manifester, dans son vécu scolaire, divers signes répondant à ses besoins physiologiques pour assurer notamment sa croissance.	Réagir à un besoin physiologique en adoptant l'attitude adéquate : - manger et boire ; - respecter des règles d'hygiène ; - se protéger du froid et du soleil ; - se reposer.	99
Adapter sa tenue vestimentaire en fonction des observations de la météo.	Exprimer, avec ses mots, le choix de la tenue vestimentaire la plus adéquate en fonction des observations (présence du soleil, de nuages, de pluie, du vent et de la température ressentie).	100
Trier des déchets pour respecter l'environnement.	Utiliser adéquatement les poubelles de la classe réservées aux papiers, aux berlingots, aux bouteilles en plastique, aux restes alimentaires pour permettre le recyclage.	101

4.3.3. FORMATION MANUELLE ET TECHNIQUE

Objectifs généraux

Les compétences manuelles, techniques (gestes moteurs avec l'outil) et technologiques (à l'aide d'une énergie extérieure) consistent à développer des habiletés à manipuler, utiliser et fabriquer divers objets en utilisant des outils et des techniques dont on comprend le fonctionnement pour une utilisation plus efficace en respectant des notions de sécurité.

Il s'agit de proposer des activités motivantes de réalisations concrètes et manuelles qui permettent par la confrontation au réel, d'aborder des savoirs techniques et technologiques (Pourquoi ça fonctionne, ou pas ? Comment ça fonctionne ?). Cette confrontation conduit progressivement l'enfant à sortir d'une pensée magique qui le caractérise.

Dans les classes de l'école maternelle, les élèves peuvent être occasionnellement sensibilisés aux potentialités offertes par les outils numériques, ce qui leur permet, en outre, de s'initier aux modes de fonctionnement de ces outils. Toutefois, il convient de les utiliser avec prudence, compte tenu de leurs dangers potentiels en cas d'usage excessif ou trop peu contrôlé par l'adulte (addiction, déficit de l'attention, affaiblissement des liens sociaux, perturbations au niveau du développement global de l'enfant en bas âge).

M1-M2

Savoirs	Attendus	TQ
Le nom du matériel, des outils de la vie de la classe.	Désigner du matériel, des outils de la classe, disponibles et nommés par l'enseignant parmi les catégories suivantes : - des outils utilisés en art, graphisme et bricolage (par exemple : crayon, pinceau, rouleaux de peinture, pot de colle, ciseaux…) ; - des pièces de jeux de construction ; - des types de fermetures (fermeture éclair, velcro, bouton-pression, ceinture, lacets…).	1
Le nom d'appareils techniques disponibles dans l'école.	Désigner des appareils techniques disponibles et nommés par l'enseignant.	2
Des règles de sécurité.	S'approprier, en situation, les règles de sécurité dans le cadre de la manipulation d'un objet, d'un outil disponible en classe pour se préserver/se protéger.	3

Savoir-faire	Attendus	TQ
S'initier à la tenue adéquate du matériel, des outils de la classe.	S'approprier, en situation, le positionnement adéquat des mains et des doigts dans l'utilisation du matériel, des outils de la classe (par exemple : le pinceau, le crayon, la pince à linge, la fermeture éclair).	4
Repérer les dangers potentiels inhérents à l'utilisation du matériel et des outils de la classe.	Désigner les éléments dangereux qui composent les outils utilisés en classe (par exemple : les lames d'une paire de ciseaux). Énoncer les risques potentiels de leur utilisation.	5
Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe.	Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour : - coller, découper, pincer, peindre… - emboiter, encastrer, accrocher… - visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.	6
Réaliser les gestes appropriés aux jeux de construction.	Assembler par emboitement, par encastrement des pièces d'un jeu pour réaliser une construction.	7
Réaliser les gestes appropriés aux éléments de jeux symboliques disponibles en classe.	Réaliser, dans les jeux symboliques, les gestes appropriés aux éléments utilisés.	8
Recourir de manière pertinente à certains appareils techniques présents dans l'école.	Repérer un appareil technique disponible, selon la situation (le besoin) pour, par exemple, écouter de la musique, regarder une vidéo.	9

Compétences	Attendus	TQ
Utiliser le matériel approprié et les outils adéquats en respectant les règles de sécurité.	Choisir le matériel approprié et les outils adéquats pour effectuer une réalisation : - manuelle (pâte à sel, plasticine…) ; - technique (pinceau, rouleau, grille, marqueur…) ; - technologique (lampe de poche dynamo…).	10
Effectuer des gestes pratiques du quotidien pour développer son autonomie.	Utiliser différents systèmes de fermeture/d'ouverture de vêtements.	11

M3

Savoirs	Attendus	TQ
Le nom du matériel, des outils de la vie de la classe.	Reconnaitre du matériel, des outils de la classe, disponibles et en nommer au moins deux, dans chacune des catégories suivantes : - des outils utilisés en art, graphisme et bricolage (par exemple : taille-crayon, agrafeuse, perforatrice, emporte-pièce, pince…) ; - des objets de techniques d'impression ; - des pièces de jeux de construction ; - des types de fermetures (fermeture éclair, velcro, bouton-pression, ceinture, lacets…).	12
Le nom d'appareils techniques dans la vie de l'école.	Reconnaitre des appareils techniques disponibles et en nommer au moins trois.	13
Des règles de sécurité.	Dire, avec ses mots, des règles de sécurité dans le cadre de la manipulation d'un objet, d'un outil disponible en classe, pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres. Formuler, si nécessaire, avec l'aide de l'enseignant.	14 15

Savoir-faire	Attendus	TQ
Tenir le matériel, les outils de la classe de manière adéquate.	Positionner les mains et les doigts de manière adéquate pour utiliser le matériel, les outils de la classe (par exemple : une paire de ciseaux, l'agrafeuse).	16
Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe.	Manipuler de manière adéquate le matériel, les outils disponibles en classe pour : - agrafer, tailler, coller, découper, perforer, pincer… - imprimer (à l'éponge, à la pomme de terre, avec le doigt…) ; - assembler, emboiter, encastrer, accrocher, équilibrer… - visser/dévisser, ouvrir/fermer, attacher/détacher.	17
Réaliser les gestes appropriés aux jeux de construction.	Assembler des pièces d'un jeu pour réaliser une construction (par exemple : un circuit, une pente, une tour équilibrée).	18
Réaliser les gestes appropriés aux éléments de jeux notamment symboliques disponibles en classe.	Réaliser, notamment dans les jeux symboliques, les gestes appropriés à l'aide d'un objet technique (vêtements de poupées, poulies, engrenages, gabarit, pochoir…).	19
Recourir de manière pertinente à certains appareils techniques présents dans l'école.	Choisir les appareils techniques disponibles, selon la situation (le besoin) pour, par exemple, photographier, écouter de la musique, regarder une vidéo, enregistrer.	20

Compétences	Attendus	TQ
Choisir, selon la situation, les outils et/ou le matériel adéquat et les utiliser correctement en respectant les règles de sécurité.	Identifier et utiliser de manière adéquate, selon la situation, le matériel et les outils nécessaires à l'activité à réaliser (par exemple : une recette de cuisine, une construction).	21
Effectuer des gestes pratiques du quotidien pour développer son autonomie.	Utiliser différents systèmes de fermeture/d'ouverture des vêtements, des chaussures, ouvrir/fermer son cartable…	22
Réaliser un objet en assemblant les éléments nécessaires à sa construction et à son fonctionnement.	Utiliser des outils et du matériel adéquat pour réaliser un objet technique (par exemple : un moulin à vent, une manche à air, une maquette, un sablier…).	23

Enjeux généraux des premiers outils en lien avec le domaine 4 : Sciences humaines et Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

4.3.4. FORMATION HUMAINE ET SOCIALE

Enjeux et objectifs généraux

La formation humaine et sociale s'axe, dans les classes maternelles, sur une exploration du monde, en partant de l'environnement proche pour aller vers un environnement plus éloigné.

La tâche de l'enseignant est dès lors d'emmener l'enfant vers une prise de conscience progressive de ses appréhensions spontanées du temps et de l'espace, vers une structuration d'apprentissages choisis dans une visée citoyenne, humaine et sociale.

La formation humaine et sociale englobe des savoirs, savoir-faire et compétences traditionnellement répertoriés en histoire et en géographie. L'approche collective des notions de temps, d'espace et de causalité initie les premiers apprentissages liés à ces disciplines.

Structure générale

En M2, deux rubriques déclinent les savoirs et les savoir-faire : « Explorer l'espace » et « Explorer le temps » et en M3, une troisième rubrique fait apparaitre les croisements entre l'espace et le temps : « Explorer le monde dans le temps et dans l'espace » car il devient plus accessible aux élèves de cet âge de prendre en compte simultanément deux paramètres.

M1-M2

Savoirs	Attendus	FHS
Explorer l'espace		
Le vocabulaire lié à l'orientation spatiale.	S'approprier, en situation, des termes : - pour se situer ; - pour (se) placer ; - pour se déplacer.	1
Le nom des espaces de vie de la classe selon leur fonction.	Désigner les différents espaces de la classe.	2
Le vocabulaire lié au paysage.	Désigner au moins deux éléments d'un paysage observé (par exemple : un arbre dans le bois, une maison dans la rue, une fleur dans le jardin, un pont enjambant la route).	3
Explorer le temps		
Le vocabulaire temporel.	Utiliser de manière adéquate le terme « maintenant » pour se situer dans le temps.	4
Le nom des représentations du temps.	Désigner les représentations de la journée utilisées en classe.	5

M1-M2

Savoir-faire	Attendus	FHS
Explorer l'espace		
Identifier, dans un espace, les éléments fixes comme repères.	Désigner, dans la classe, des repères (éléments fixes) tels que la porte, la fenêtre…	6
Se placer/placer un objet en fonction d'un repère déterminé (élément fixe).	Se placer/placer un objet sur, sous, devant, derrière... un repère (élément fixe).	7
Se déplacer en fonction d'un repère déterminé (élément fixe).	Se déplacer en fonction d'un repère (élément fixe) dans la classe, dans l'espace dédié à la psychomotricité.	8
Identifier les espaces selon leur(s) fonction(s).	Se rendre dans les espaces de l'école selon l'activité à vivre (pour jouer, pour lire, pour se détendre, pour manger).	9
Observer son environnement proche.	Désigner au moins deux éléments d'un paysage observé (de son environnement proche).	10
Explorer le temps		
Identifier les repères de temps.	Relever, selon l'organisation de la classe, les activités et faits récurrents comme repères de temps.	11
Utiliser une représentation du temps pour situer une activité, un fait dans la journée.	Situer une activité vécue en temps réel sur une représentation du temps de la journée, utilisée en classe. Verbaliser le nom de l'activité en utilisant le terme « maintenant ».	12 13

Compétences	Attendus	FHS
Se situer dans le temps et dans l'espace de la classe selon l'activité vécue.	Se situer en temps réel dans le temps et dans l'espace en : - utilisant le terme « maintenant » ; - nommant l'activité ; - nommant l'espace occupé dans la classe. (Par exemple : maintenant, je lis un livre dans l'espace lecture).	14

M3

Savoirs	Attendus	FHS
Explorer l'espace		
Le vocabulaire lié à l'orientation spatiale.	Utiliser adéquatement, en situation, des termes : - pour (se) repérer/(se) situer ; - pour se déplacer et décrire son déplacement.	15
Le nom des repères (éléments fixes des espaces vécus).	Nommer, à minima, trois repères (éléments fixes) d'un espace proche (par exemple : le tableau de la classe, l'arbre dans la cour de récréation, le passage pour piétons devant l'école).	16
Le nom des espaces de la classe, de l'école selon leur fonction.	Désigner les différents espaces de la classe, de l'école. Nommer au moins quatre espaces de la classe ou de l'école.	17 18
Le vocabulaire lié au paysage.	Nommer, à minima, trois éléments d'un paysage observé (par exemple : un arbre dans le bois, une maison dans la rue, une fleur dans le jardin, un pont enjambant la route).	19
Le nom de représentations de l'espace.	Désigner et/ou nommer la maquette, le dessin d'un plan.	20
Les coordonnées de l'école.	Citer le nom de l'école et la ville/village où elle se situe.	21
Explorer le temps		
Le vocabulaire temporel (chronologie, simultanéité, antériorité…).	S'approprier et utiliser adéquatement, en situation, des termes : - pour (se) situer dans une journée : avant, maintenant, pendant que, en même temps que, après ; - pour (se) situer dans le temps : maintenant, il y a longtemps ; - pour se situer dans sa famille proche (généalogie).	22
Le nom des repères de temps.	S'approprier et utiliser adéquatement, en situation, les termes suivants : - le matin, le midi, l'après-midi ; - les repères temporels correspondant aux activités et faits récurrents de la journée d'école (début et fin de journée de classe) ; - les noms des jours de la semaine.	23
Le nom des représentations du temps.	Désigner et/ou nommer les représentations du temps utilisées en classe.	24
Explorer le monde dans le temps et dans l'espace		
Des éléments liés à l'individualité.	Citer au moins deux caractéristiques propres à l'individualité (lieu(x) de vie, âge, prénom, nom de famille).	25
Le vocabulaire propre à son entourage quotidien.	Employer, dans les situations adéquates, des termes qui permettent, de décrire : - la famille, la filiation, la parentalité, l'entourage quotidien ; - les habitudes du cercle familial et/ou social (le sport pratiqué, les associations fréquentées, le voisinage…).	26
Des éléments liés à l'individu dans le groupe classe (singularité et appartenance).	Nommer des membres du groupe classe. Citer au moins deux caractéristiques propres à soi et aux autres, selon les habitudes de vie, les habitudes alimentaires…	27 28
Des éléments liés à l'individu dans le temps et l'espace de plus en plus lointains.	Citer au moins deux caractéristiques des habitudes de vie : - d'ici et d'ailleurs ; - d'aujourd'hui et d'autrefois.	29

M3

Savoir-faire	Attendus	FHS
Explorer l'espace		
Identifier les éléments fixes comme repères dans un espace.	Distinguer, dans un espace, les repères fixes des éléments mobiles.	30
Identifier une représentation de l'espace.	Distinguer une représentation de la classe en 3D (maquette) d'une représentation en 2D (dessin d'un plan).	31
Localiser des repères déterminés.	Localiser des repères dans la classe, dans l'école, dans l'environnement proche de l'école.	32
(Se) placer/(se) situer en fonction d'un repère déterminé (élément fixe).	(Se) placer/(se) situer sur, sous, devant, derrière... un repère (élément fixe).	33
Se déplacer en fonction d'un repère déterminé (élément fixe).	Se déplacer en fonction d'un repère (élément fixe) dans la classe, dans l'école, dans l'environnement proche de l'école.	34
Décrire un déplacement effectué en utilisant des repères.	Décrire un déplacement effectué au sein de la classe, de l'école en utilisant au moins deux repères.	35
Identifier les espaces selon leur(s) fonction(s).	Identifier au moins deux espaces de la classe, de l'école selon leur fonction (pour jouer, pour lire, pour se détendre, pour manger).	36
Observer son environnement proche pour le décrire.	Décrire un paysage observé (dans son environnement proche) en identifiant, à minima, trois de ses éléments.	37
Observer l'évolution de son environnement proche pour en prélever des indices de transformation.	Décrire son environnement à différents moments et relever des indices de son évolution : - une modification naturelle ; - une transformation réalisée par l'homme.	38
Utiliser une représentation de l'espace proche : - en 3D (maquette) ; - en 2D (dessin d'un plan).	Se situer ou situer des espaces de la classe, de l'école en utilisant une représentation : une maquette/un plan.	39
Explorer le temps		
Identifier les repères de temps.	Relever selon l'organisation de l'école, les activités et faits récurrents comme repères de temps : - dans la journée (exemple : début et fin des cours) ; - dans la semaine (exemple : période de psychomotricité, congé du samedi et dimanche…).	40
Utiliser un repère pour situer une activité de la journée.	Situer une activité précise en utilisant les termes adéquats (avant-pendant-après) : - par rapport au temps de midi ; - par rapport à un repère déterminé.	41
Utiliser une représentation du temps pour situer une activité, un fait dans la journée ou dans la semaine.	Situer un fait ou un événement de la journée ou de la semaine sur une représentation du temps utilisée en classe.	42
Relever le fait que des activités différentes sont simultanées.	Nommer au moins deux activités différentes vécues simultanément par les élèves de la classe.	43
Situer dans le temps selon leur chronologie des faits vécus.	Placer au moins quatre faits vécus et représentés de façon chronologique, sur une représentation de la journée/de la semaine utilisée en classe.	44
Observer des objets de la vie courante utilisés aujourd'hui et il y a longtemps pour les comparer.	Relever au moins deux similitudes/deux différences entre un objet courant utilisé actuellement et un objet ancien de même fonction.	45

M3

Explorer le monde dans le temps et dans l'espace		FHS
Dire « qui je suis ».	Se présenter en énonçant au moins deux éléments parmi les suivants : son âge, son prénom, son nom, un lieu de vie.	46
Présenter la famille/l'entourage quotidien auquel j'appartiens.	Présenter la famille ou les proches avec qui l'élève partage son quotidien.	47
Reconnaitre au sein de la classe des habitudes de vie différentes des siennes.	Comparer au moins deux caractéristiques propres aux habitudes de vie (pour se déplacer, se vêtir, s'alimenter, se divertir…) des élèves de la classe.	48
Dégager des habitudes de vie différentes : - d'aujourd'hui/d'autrefois ; - d'ici/d'ailleurs.	Comparer au moins deux caractéristiques propres aux habitudes de vie : - d'aujourd'hui/d'autrefois ; - d'ici/d'ailleurs.	49

Compétences	Attendus	FHS
Se situer dans le temps et dans l'espace, en utilisant des représentations et des repères temporels et spatiaux.	Se situer dans le temps et dans l'espace : - en utilisant les termes « avant », « maintenant », « après » ; - en nommant l'activité vécue/à vivre ; - en nommant le lieu où se déroule l'activité. (Par exemple : j'enfile mon manteau dans la classe avant d'aller jouer dans la cour de récréation).	50
Situer des faits dans le temps et dans l'espace, en utilisant des représentations et des repères temporels et spatiaux.	Situer un fait/un événement dans le temps et dans l'espace : - en utilisant les termes « avant », « maintenant », « après » ; - en précisant le lieu. (Par exemple : après la récréation, nous irons voir un spectacle dans la salle de gymnastique).	51

4.3.5. ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

Enjeux et objectifs généraux

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté prépare les élèves à devenir des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte à toutes les cultures. Personne ne nait ni citoyen responsable ni démocrate. Il s'agit d'élaborer les règles du vivre-ensemble considérant la place de chacun, l'expression individuelle des opinions, les échanges de points de vue cheminant progressivement vers le débat.

À l'école maternelle, la connaissance de soi et l'ouverture à l'autre constituent les enjeux majeurs. L'élève apprend à « se vivre comme un parmi d'autres ». L'enfant passe d'une relation individualisée et privilégiée, au sein de sa famille ou d'un groupe d'enfants à la crèche, à une relation polyculturelle. Il est projeté dans la vie en collectivité et la socialisation débute notamment par la prise de conscience que les autres peuvent penser différemment dans le même contexte. L'élève prend la parole devant ses pairs, écoute les propos des autres avec respect et attention, participe aux échanges.

Un enfant qui parle en « je » indique qu'il a acquis une conscience identitaire. L'école maternelle construit la notion d'appartenance au groupe classe. L'enseignant s'adresse à ce groupe classe en utilisant « vous » ou « les enfants » et chaque élève apprend qu'il est membre de cette collectivité. L'enseignant a le souci de guider les activités de manière à ce que chacun puisse élargir sa propre manière de voir et de penser.

Il est important d'outiller l'enfant pour qu'il évolue dans le nouvel univers scolaire avec sérénité. Il est essentiel, d'une part, de lui expliquer, dès son entrée à l'école, ce qu'est l'école, ce qui s'y vit, ce qui s'y apprend et, d'autre part, de l'accompagner dans l'acquisition de son métier d'élève.

Structure générale

Tout au long du tronc commun, quatre rubriques structurent les savoir-faire de la partie consacrée à la citoyenneté du domaine 4 pour chaque année :
- Construire une pensée autonome et critique ;
- Se connaitre soi-même et s'ouvrir à l'autre ;
- Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit ;
- S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.

L'école maternelle initie aux prémices de ces objectifs généraux via les contenus suivants.

M1-M2

Savoirs	Attendus	EPC
Des formules de politesse et de savoir-vivre.	Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en situation de vie : bonjour, au revoir, s'il vous plait, merci.	1
Des émotions : joie, tristesse, colère et peur.	Utiliser adéquatement le nom des émotions ressenties.	2
Des règles de fonctionnement de vie de la classe.	Dire, avec ses mots, ce que je peux faire et ce que je ne peux pas faire, selon la situation.	3

Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire une pensée autonome et critique		
Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue.	Réagir de manière soit verbale, soit non verbale, à une situation vécue.	4
Sensibiliser à la question du genre.	Participer aux tâches et aux activités de la classe, selon son choix, et non en respect d'un classement de celles-ci selon le genre.	5
Se connaitre et s'ouvrir à l'autre		
S'initier à des formules de politesse et de savoir-vivre dans les échanges quotidiens.	S'approprier les formules de politesse en fonction de la situation de communication.	6
Reconnaitre son émotion et l'exprimer avec l'aide de l'enseignant.	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une émotion vécue et la nommer avec l'aide de l'enseignant.	7
Exprimer ses besoins physiologiques selon la situation vécue.	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale un besoin physiologique : boire, manger, dormir, aller aux toilettes, se protéger du froid et de la chaleur, se moucher.	8
Dire ce que j'apprécie ou non.	Dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas parmi des activités proposées, des jeux, des aliments…	9
Être à l'écoute de l'autre.	Respecter le tour de parole.	10
S'initier à un comportement adéquat aux règles de la classe.	S'approprier, selon la situation, une règle de vie de la classe.	11
Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit		
Distinguer, dans des situations vécues dans l'école, ce qui est autorisé et ce qui est interdit.	Agir en tenant compte de ce que je peux ou ne peux pas faire.	12
Repérer des attitudes qui respectent ou pas les règles de fonctionnement du groupe classe.	Dire si l'attitude observée respecte ou pas une des règles de fonctionnement du groupe classe.	13
S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique		
Participer : - à l'organisation de la vie de la classe ; - à une activité de groupe.	Prendre une part active : - à l'organisation de la vie de la classe ; - à une activité de groupe.	14

Compétences	Attendus	EPC
Respecter les règles de la vie collective.	Prendre une part active, par exemple dans un atelier choisi, en respectant les règles de fonctionnement de la classe : - sans tenir compte d'un classement selon le genre ; - en tenant compte de ce que je peux ou ne peux pas faire ; - en utilisant une formule de politesse.	15

M3

Savoirs	Attendus	EPC
Des formules de politesse et de savoir-vivre.	Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en situation de vie : bonjour, au revoir, s'il vous plait, merci, pardon.	16
Des émotions : joie, tristesse, colère et peur.	Utiliser adéquatement le nom des émotions ressenties ou perçues.	17
Des règles de fonctionnement de vie de la classe et leur utilité.	Dire, avec ses mots, la règle à respecter selon la situation et son utilité.	18

Savoir-faire	Attendus	EPC
Construire une pensée autonome et critique		
Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue ou relatée.	Réagir de manière verbale ou non verbale à une situation vécue ou relatée.	19
Être sensibilisé à l'accessibilité, par tous, à toutes les activités et toutes les tâches indépendamment du genre.	Participer aux tâches et aux activités de la classe, indépendamment du genre.	20
Apprendre à poser des questions.	Exprimer, verbalement avec l'aide de l'enseignant et/ou non verbalement, son étonnement, son questionnement.	21
Se connaitre et s'ouvrir à l'autre		
Identifier les formules de politesse et de savoir-vivre dans les échanges quotidiens.	Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en fonction de la situation de communication.	22
Reconnaitre des besoins physiologiques et les exprimer avec l'aide de l'enseignant.	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale un besoin physiologique : boire, manger, dormir, aller aux toilettes, se protéger du froid et de la chaleur, se moucher.	23
Exprimer ses émotions selon la situation vécue.	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale une émotion : joie, tristesse, colère et peur.	24
Se reconnaitre comme membre de groupes d'appartenance.	Dire, avec ses mots, son identité (qui il est) au sein de son entourage quotidien (vie scolaire, vie privée).	25
Se reconnaitre une force pour développer l'estime de soi.	Exprimer de manière soit verbale, soit non verbale ce que l'on sait bien faire et le reformuler avec l'aide de l'enseignant.	26
Identifier ce que j'apprécie ou non.	Exprimer une préférence parmi des activités proposées, des jeux, des aliments…	27
Préserver son intimité et respecter celles des autres.	Exprimer ses limites (oser dire non) et respecter celles des autres.	28
Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien.	Laisser parler l'autre, même si son avis diffère.	29
Reconnaitre l'autre comme égal tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié (notamment : origine, état de santé, situation de handicap).	Prendre sa place et laisser place à l'autre quelles que soient ses différences.	30
Construire la citoyenneté dans l'égalité en dignité et en droit		
Distinguer, dans des situations vécues dans l'école, ce que je peux faire de ce que je dois faire.	Agir en tenant compte de ce que je peux ou ce que je dois faire et l'exprimer avec l'aide de l'enseignant.	31
Reconnaitre des règles établies au sein de l'école pour l'organisation de la vie collective.	Énoncer, dans une situation vécue, la règle qui participe à la vie collective et la respecter.	32
Élaborer progressivement les règles utiles à la vie en groupe.	Prendre part à l'élaboration progressive des règles de la vie en groupe.	33

M3

S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique		EPC
Adopter un comportement adéquat à la vie collective.	Adapter ses gestes et paroles selon la situation de la vie collective.	34
Adapter son comportement dans une situation de collaboration.	Agir ensemble en s'entraidant et en se coordonnant pour réaliser une activité de groupe.	35
Prendre une part active : - à l'organisation de la vie de la classe ; - à un projet commun.	Choisir et réaliser jusqu'à sa finalisation une tâche liée à : - l'organisation de la vie de la classe ; - un projet commun.	36

Compétences	Attendus	EPC
Respecter les règles de la vie collective.	Prendre une part active, par exemple dans un atelier choisi, en respectant les règles de fonctionnement de la classe : - sans tenir compte d'un classement selon le genre ; - en tenant compte de ce que je peux ou ce que je dois faire ; - en utilisant une formule de politesse.	37
Participer à un échange organisé en classe en : - respectant le tour de parole ; - écoutant l'autre.	Prendre part à un échange collectif, selon une situation vécue ou relatée, en respectant les règles de prise de parole.	38
Formuler un étonnement à propos d'une situation réelle ou imaginaire.	Exprimer, avec l'aide de l'enseignant, au moins une question à propos d'une situation réelle ou imaginaire.	39

4.4. ÉDUCATION PHYSIQUE, BIEN-ÊTRE ET SANTÉ

PSYCHOMOTRICITÉ

Enjeux et objectifs généraux

À l'école maternelle, la psychomotricité développe à la fois le mouvement et la réflexion sur le mouvement. L'éducation au bien-être et à la santé s'intègre à cette attention portée au développement global de l'enfant. C'est au travers des interventions des enseignants que les relations entre le corps et la santé, d'une part, et entre le rapport à soi et aux autres et le bien-être, d'autre part, se tissent.

La psychomotricité est un moyen d'apprendre pour l'enfant. Elle contribue à la construction du schéma corporel, élément de base indispensable à la connaissance de soi.

En effet, l'enfant doit se connaitre afin de, petit à petit, découvrir les autres et le monde qui l'entoure. Ces découvertes s'opèrent, entre autres, grâce à l'utilisation de ses sens, mais aussi par une verbalisation des actes qui permet à l'enfant une décentration progressive. C'est ainsi que la réflexion sur l'action - la sienne, celle qu'il induit, qu'il observe et celle qu'il partage - sera possible. L'enseignant aide l'élève à établir les liens entre sa pensée et les savoirs ou les savoir-faire visés.

L'enfant puise dans la psychomotricité des éléments qui lui sont nécessaires pour structurer ses expériences et acquérir les aptitudes de base corporelles et ensuite verbales, graphiques, musicales, mathématiques.

Dès lors, le développement psychomoteur se travaille également, au-delà des heures spécifiquement dédiées à la psychomotricité, collégialement au travers des autres apprentissages.

Structure générale

La psychomotricité se décline en quatre rubriques : habiletés motrices, habiletés sociomotrices et citoyenneté, gestion de sa santé et de la sécurité, psychomotricité fine.

Les savoirs et les savoir-faire de la psychomotricité fine requièrent une attention toute particulière.

M1-M2

Savoirs	Attendus	EPS
Habiletés motrices et expression		
Les termes liés : - à la perception sensorimotrice ; - au schéma corporel ; - à la motricité ; - à la coordination motrice.	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés : - à la perception sensorimotrice : regarder, écouter, souffler, toucher ; - au schéma corporel : les principales parties du corps ; - à la motricité : marcher, courir, ramper ; - à la coordination motrice : tirer, pousser, lancer, prendre, porter…	1
Les termes liés à l'espace.	Se positionner en fonction de la consigne énoncée par un tiers : courir jusqu'à, s'arrêter à, à l'intérieur de, à l'extérieur de, dedans, dehors, au-dessus, en dessous, à côté de.	2
Le vocabulaire spécifique au matériel utilisé.	Désigner, nommer au moins trois éléments du matériel utilisé. Par exemple : banc, cerceau, cône, élastique, balle, ballon, tapis.	3
Habiletés sociomotrices et citoyenneté		
Des règles de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité.	Dire, avec ses mots, ce que je peux/je ne peux pas faire, selon la situation.	4
Gestion de sa santé et de la sécurité		
Les règles de sécurité de base.	S'approprier, en situation, les règles de la psychomotricité pour se préserver/se protéger.	5
Psychomotricité fine		
Des gestes de psychomotricité fine.	Montrer, selon la situation, le geste adéquat pour : pincer, enfiler, accrocher, empiler, emboiter, visser, dévisser.	6

Savoir-faire	Attendus	EPS
Habiletés motrices		
Effectuer des grands mouvements fondamentaux : - soit librement ; - soit dictés par l'adulte.	Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper : - soit librement ; - soit dictés par l'adulte.	7
Coordonner des mouvements.	Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, prendre, porter.	8
Effectuer des mouvements liés à l'équilibre.	Exercer les mouvements permettant au corps de garder son équilibre.	9
S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux.	S'exercer à arrêter son mouvement au signal.	10
Se déplacer selon un rythme donné.	Se déplacer selon un rythme simple montré par l'adulte.	11
Habiletés sociomotrices et citoyenneté		
Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité.	Participer à une activité de groupe classe en respectant : - le matériel et sa disposition ; - les pairs.	12

M1-M2

Gestion de sa santé et de la sécurité		EPS
Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé.	Appliquer pour se préserver/se protéger les règles adaptées à l'espace occupé.	13
Satisfaire un besoin physiologique.	Agir/Réagir à un besoin physiologique : boire, se reposer, aller aux toilettes, se moucher.	14
Psychomotricité fine		
Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue.	Exercer, à l'aide d'un matériel varié, le geste adéquat pour : pincer, enfiler, déchirer, froisser, accrocher, empiler, emboiter, encastrer.	15
S'initier aux gestes graphiques.	Réaliser, avec ou sans objet, des gestes amples : - dans l'espace ; - sur des supports variés à inclinaisons variées.	16
Respecter la posture adaptée à l'activité.	Adopter une posture appropriée à la réalisation d'une activité.	17

Compétences	Attendus	EPS
Enchainer des mouvements dont les fondamentaux dans la réalisation d'une activité psychomotrice.	Effectuer des mouvements dont les fondamentaux lors de la réalisation d'une activité (par exemple : en ateliers, en circuit) : - marcher, courir, ramper ; - tirer, pousser, lancer à l'aide d'un objet ; - gérer son équilibre.	18
Verbaliser en utilisant les termes adéquats, un mouvement réalisé selon la dictée de l'adulte.	Dire, avec ses mots, tout en le réalisant, le mouvement dicté par l'adulte. Reformuler, si nécessaire, la mise en mots du mouvement à l'aide des termes adéquats utilisés par un adulte.	19 20
Adopter un comportement adéquat lors d'une activité de psychomotricité.	Respecter progressivement : - le matériel et sa disposition ; - les pairs ; - les règles pour se préserver/se protéger.	21

M3

Savoirs	Attendus	EPS
Habiletés motrices et expression		
Les termes liés : - à la perception sensorimotrice ; - au schéma corporel ; - à la motricité ; - à la notion d'équilibre ; - à la coordination motrice.	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés : - à la perception sensorimotrice : regarder, écouter, souffler, toucher ; - au schéma corporel : les parties du corps dont certaines articulations ; - à la motricité : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper ; - à la coordination motrice : tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter, s'arrêter ; - à la notion d'équilibre : marcher en équilibre, se balancer, tomber.	22
Les termes liés à l'espace, au temps et au rythme.	Utiliser, en situation vécue, les termes adéquats liés : - à l'espace : courir jusqu'à, s'arrêter à, à l'intérieur de, à l'extérieur de, dedans, dehors, au-dessus, en dessous, à côté de ; - au temps : avant, après, pendant que, en même temps que ; - au rythme : lent, rapide.	23
Le vocabulaire spécifique au matériel utilisé.	Désigner, nommer au moins cinq éléments du matériel psychomoteur, utilisé en situation vécue. Par exemple : banc, cerceau, cône, élastique, balle, ballon, tapis.	24
Habiletés sociomotrices et citoyenneté		
Des règles : - de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité ; - de jeux fréquemment rencontrés.	Dire, avec ses mots, les règles à respecter selon la situation.	25
Gestion de sa santé et de la sécurité		
Les règles de sécurité de base.	Énoncer des règles de la psychomotricité pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres.	26
Psychomotricité fine		
Des gestes et des postures en psychomotricité fine.	Montrer, selon la situation, le geste et la posture adéquats pour : - pincer, enfiler, accrocher, empiler, emboiter, visser, dévisser ; - contourner, tracer, écrire ; - découper, tailler, coller, peindre…	27

M3

Savoir-faire	Attendus	EPS
Habiletés motrices		
Effectuer les grands mouvements fondamentaux.	Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, sauter, grimper, glisser, ramper.	28
Coordonner des mouvements.	Effectuer des mouvements avec un objet : tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter.	29
Effectuer des mouvements et des gestes liés à l'équilibre.	Exercer des mouvements et des gestes permettant au corps de rétablir son équilibre.	30
S'initier à l'inhibition dans des grands mouvements fondamentaux et des gestes.	Arrêter son mouvement, son geste au signal ou selon la situation.	31
Effectuer et enchainer des mouvements et des gestes dictés par l'adulte.	Réaliser correctement l'enchainement des mouvements et des gestes dictés par l'adulte.	32
Se déplacer selon un rythme donné.	Se déplacer selon un rythme simple.	33
Habiletés sociomotrices et citoyenneté		
Respecter, dans l'intérêt du groupe et de chacun, des règles : - de fonctionnement dans l'espace prévu pour la psychomotricité ; - de jeux collaboratifs ou coopératifs fréquemment rencontrés.	Prendre part à une activité de psychomotricité en respectant : - le matériel et sa disposition ; - les pairs (écouter, attendre son tour, encourager).	34
Gestion de sa santé et de la sécurité		
Respecter des règles de fonctionnement dans l'espace occupé.	Appliquer pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres, les règles adaptées à l'espace occupé.	35
Exprimer ses besoins physiologiques, selon la situation vécue.	Exprimer le besoin physiologique de boire, se reposer, aller aux toilettes, se moucher.	36
Psychomotricité fine		
Exécuter des gestes de psychomotricité fine, en situation vécue.	Exercer, à l'aide d'un matériel varié/d'un outil de la classe, le geste adéquat en adoptant la posture appropriée pour : - pincer, enfiler, accrocher, empiler, emboiter, visser, dévisser ; - contourner, tracer, écrire ; - découper, tailler, coller, peindre…	37
Exercer des gestes graphiques pour améliorer l'élan et la fluidité.	Effectuer des gestes pour amorcer des graphies : - dans l'espace ; - sur des supports variés à inclinaisons variées ; - avec des objets variés dont des outils scripteurs.	38

M3

Compétences	Attendus	EPS
Enchainer des mouvements et des gestes dans la réalisation d'une activité psychomotrice.	Effectuer des mouvements et des gestes lors de la réalisation d'une activité (par exemple : en ateliers, en circuit) : - marcher, courir, ramper, sauter, grimper, glisser ; - tirer, pousser, lancer, rattraper, shooter à l'aide d'un objet ; - rétablir son équilibre.	39
Verbaliser en utilisant les termes adéquats, un enchainement de deux mouvements/gestes.	Dire, avec ses mots, tout en le réalisant, l'enchainement de deux mouvements/gestes. Reformuler, si nécessaire, la mise en mots de cet enchainement à l'aide des termes adéquats utilisés par un adulte.	40 41
Adopter un comportement adéquat lors d'une activité de psychomotricité.	Respecter : - le matériel et sa disposition ; - les pairs ; - les règles pour se préserver/se protéger, protéger/préserver les autres.	42
Coordonner des gestes de plus en plus précis.	Adopter une posture adéquate pour effectuer un geste, dont le geste graphique, en tenant correctement un outil scripteur ou d'autres outils de la classe.	43

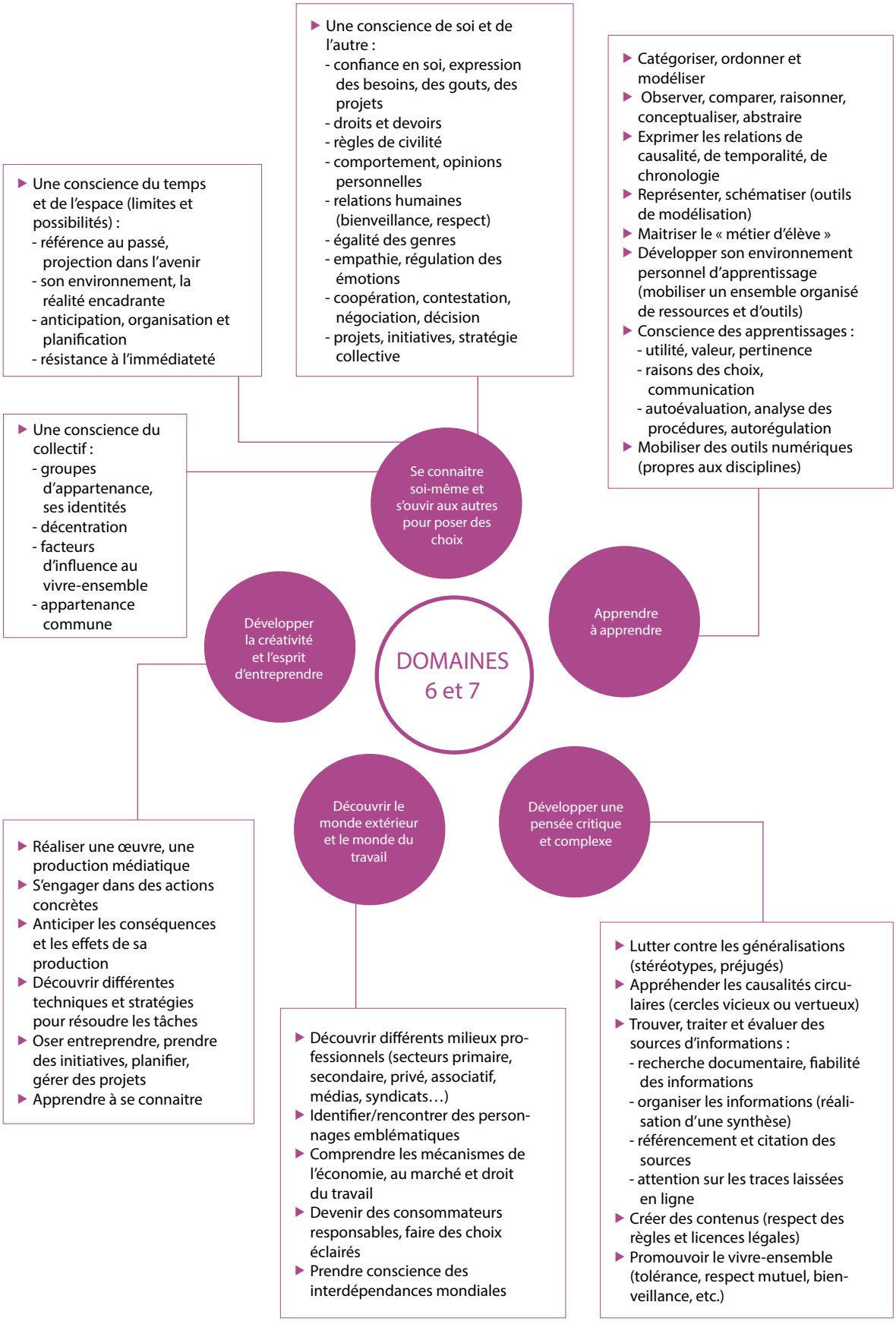
5. VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6 ET 7

CRÉATIVITÉ, ENGAGEMENT ET ESPRIT D'ENTREPRENDRE. APPRENDRE À APPRENDRE ET POSER DES CHOIX.

Éléments essentiels du curriculum du tronc commun, les visées transversales sont à développer via les contenus et attendus répertoriés en Français, Éducation culturelle et artistique, en Formations mathématique, scientifique, manuelle et technique, en Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, en Psychomotricité.

Les visées transversales s'articulent autour des cinq intitulés :
- Se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres pour poser des choix.
- Apprendre à apprendre.
- Développer une pensée critique et complexe.
- Découvrir le monde extérieur et le monde du travail.
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.

Le schéma présenté page suivante synthétise les visées de ces domaines transversaux, pour l'ensemble du tronc commun. Les exemples qui le suivent reprennent des contenus d'apprentissage et des attendus, décrits dans les différents domaines disciplinaires, qui contribuent particulièrement à l'atteinte de ces visées transversales.


DOMAINES 6 et 7
Se connaitre soi-même et s'ouvir aux autres pour poser des choix
Apprendre à apprendre
Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre
Découvrir le monde extérieur et le monde du travail
Développer une pensée critique et complexe
Une conscience de soi et de l'autre :
- confiance en soi, expression des besoins, des gouts, des projets
- droits et devoirs
- règles de civilité
- comportement, opinions personnelles
- relations humaines (bienveillance, respect)
- égalité des genres
- empathie, régulation des émotions
- coopération, contestation, négociation, décision
- projets, initiatives, stratégie collective
Catégoriser, ordonner et modéliser
Observer, comparer, raisonner, conceptualiser, abstraire
Exprimer les relations de causalité, de temporalité, de chronologie
Représenter, schématiser (outils de modélisation)
Maitriser le « métier d'élève »
Développer son environnement personnel d'apprentissage (mobiliser un ensemble organisé de ressources et d'outils)
Conscience des apprentissages :
- utilité, valeur, pertinence
- raisons des choix, communication
- autoévaluation, analyse des procédures, autorégulation
Mobiliser des outils numériques (propres aux disciplines)
Une conscience du temps et de l'espace (limites et possibilités) :
- référence au passé, projection dans l'avenir
- son environnement, la réalité encadrante
- anticipation, organisation et planification
- résistance à l'immédiateté
Une conscience du collectif :
- groupes d'appartenance, ses identités
- décentration
- facteurs d'influence au vivre-ensemble
- appartenance commune
Réaliser une œuvre, une production médiatique
S'engager dans des actions concrètes
Anticiper les conséquences et les effets de sa production
Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches
Oser entreprendre, prendre des initiatives, planifier, gérer des projets
Apprendre à se connaitre
Découvrir différents milieux professionnels (secteurs primaire, secondaire, privé, associatif, médias, syndicats…)
Identifier/rencontrer des personnages emblématiques
Comprendre les mécanismes de l'économie, au marché et droit du travail
Devenir des consommateurs responsables, faire des choix éclairés
Prendre conscience des interdépendances mondiales
Lutter contre les généralisations (stéréotypes, préjugés)
Appréhender les causalités circulaires (cercles vicieux ou vertueux)
Trouver, traiter et évaluer des sources d'informations :
- recherche documentaire, fiabilité des informations
- organiser les informations (réalisation d'une synthèse)
- référencement et citation des sources
- attention sur les traces laissées en ligne
Créer des contenus (respect des règles et licences légales)
Promouvoir le vivre-ensemble (tolérance, respect mutuel, bienveillance, etc.)

CONTENUS ET ATTENDUS

Se connaitre soi-même et s'ouvir aux autres pour poser des choix

Les élèves de l'école maternelle développent dès 2 ans et demi, mais très progressivement et à géométrie variable, leur capacité à se connaitre et parallèlement à découvrir les autres. C'est vers la M3 qu'ils sont relativement capables de poser des choix, consciemment, en fonction de leurs activités privilégiées et en y associant d'autres élèves.

Dans cette perspective, il est important d'aménager des activités de classe qui vont mener les élèves à devoir poser réellement des choix dans une optique de régulation et d'organisation du groupe, ainsi que de développement d'une vie en collectivité. Tout contenu disciplinaire peut, à tout moment de la progression des apprentissages, être présenté aux enfants sous la forme d'une activité individuelle dont le but est « la matière » disciplinaire, mais aussi, sous la forme d'une activité qui mènera le groupe ou la classe à tenir compte de l'autre et des autres dans sa réalisation.

Les contenus peuvent être trouvés dans les domaines 1 à 5 dès lors qu'ils sont présentés aux enfants dans la perspective de l'atteinte complémentaire de ces visées transversales : ce sont, d'une part, la manière d'organiser l'activité et, d'autre part, les valeurs que l'on y défendra qui vont induire la construction de soi et l'ouverture aux autres.

Les contenus suivants se prêtent particulièrement bien à l'atteinte de cette visée transversale :

En français
- Utiliser, à bon escient, le pronom personnel « je » (savoir-faire, M1-M2).
- Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer (savoir-faire, M1-M2).
- S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe dans les intitulés « vous ou les enfants » (savoir-faire, M1-M2 et M3).
- Développer/Adopter une posture d'écoute, de prise de parole (savoir-faire, M1-M2 et M3).

En éducation culturelle et artistique
- Prendre une part active à une dramatisation, à un théâtre de marionnettes (compétence, M1-M2 et M3).

En formation mathématique
- Effectuer le mesurage d'une grandeur à l'aide d'étalons corporels et familiers socialisés (savoir-faire, M3).

En formation scientifique
- Repérer, à partir d'éléments concrets, un changement lié à sa croissance (attendu de savoir-faire, M1-M2).

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

- Sensibiliser à la question du genre (savoir-faire, M1-M2) et être sensibilisé à l'accessibilité, par tous, à toutes les activités et toutes les tâches indépendamment du genre (savoir-faire, M3).
- Dire/Identifier ce que j'apprécie ou non (savoir-faire, M1-M2 et M3).
- Être à l'écoute de l'autre (savoir-faire, M1-M2).
- Prendre une part active à l'organisation de la vie de la classe et à une activité de groupe (savoir-faire, M1-M2).
- Des éléments liés à l'individu dans le groupe classe (singularité et appartenance) (savoir, M3).
- Se reconnaitre une force pour développer l'estime de soi (savoir-faire, M3).
- Reconnaitre l'autre comme égal tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié (notamment : origine, état de santé, situation de handicap) (savoir-faire, M3).

En psychomotricité

- Respecter une règle convenue (savoir-faire, M1-M2 et M3).
- Adopter un comportement respectueux : de soi, de l'autre et du matériel (compétence, M1-M2).



« Apprendre à apprendre » s'amorce dès le début de la vie. L'enfant est curieux et déploie une énergie considérable pour découvrir et comprendre le monde qui l'entoure. Dès l'entrée à l'école maternelle, l'enfant a l'opportunité d'entamer tous les apprentissages et c'est grâce à la qualité du travail pédagogique dans un environnement serein et sécurisé, ainsi que dans le regard que l'on porte sur lui, que l'élève puise la détermination de son implication.

Le rôle de l'enseignant est de l'encourager dans ses efforts, de le confirmer dans une estime de lui-même positive, de reconnaitre ses essais réussis, mais aussi ses échecs momentanés comme formateurs dans ses apprentissages. Il prévoit des situations d'apprentissage accessibles à l'élève et veille à ce qu'elles présentent un obstacle surmontable avec des essais et erreurs, un peu d'effort et de persévérance.

Il revient également à l'enseignant de nommer l'apprentissage et de s'attarder sur les stratégies qui vont aider l'élève à apprendre à apprendre.

L'accompagnement par l'adulte dans l'action et la verbalisation de celle-ci, ses encouragements et ses incitations vont progressivement amener l'élève à commenter lui-même ses découvertes et à verbaliser les démarches qu'il met en œuvre. Ces approches conscientisées de ce qu'est apprendre tisseront des liens profitables à la structuration progressive des savoirs, savoir-faire et compétences.

Les contenus suivants se prêtent particulièrement bien à l'atteinte de cette visée transversale :

En français
- Percevoir et construire le sens du message entendu (texte et consigne).
- Réagir aux sollicitations de l'enseignant de manière adéquate (savoir-faire, M1-M2).
- Comprendre le sens global d'un message oral.
- Produire un message oral adapté à la situation de communication (compétence, M3).

En éducation culturelle et artistique
- Les termes liés aux gestes techniques (savoir, M1-M2).
- Réaliser une production artistique en utilisant les outils, les matières/les matériaux adéquats à sa réalisation ; en effectuant les gestes techniques adéquats ; en verbalisant son action (compétence, M1-M2).
- Réaliser les gestes techniques appropriés à une production artistique (savoir-faire, M3).

En formation mathématique
- S'approprier, en situation, des termes spécifiques pour décrire une longueur, une masse (attendu de savoir, M1-M2).
- Utiliser des termes liés à chaque opération vécue : ajouter, retirer, prendre x fois, partager… (attendu de savoir, M3).
- Résoudre une situation de la vie de classe en recourant à un appariement/à un dénombrement/à une opération (compétence, M3).

En formation scientifique

- Récolter, selon l'objet de la recherche, une information à partir :
  - de l'observation d'un être vivant, d'un phénomène, d'un élément de l'environnement ;
  - d'une manipulation, une information relative à un phénomène ;
  - d'un document écrit (textes et illustrations) ou audio-visuel (savoir-faire de la démarche, M1-M2 et M3).

En formation humaine et sociale

- Se situer dans le temps et dans l'espace de la classe, selon l'activité vécue (compétence, M1-M2).

En formation manuelle et technique

- S'initier à la tenue adéquate du matériel, des outils de la classe/Tenir le matériel, les outils de la classe de manière adéquate (savoir-faire, M1-M2 et M3).

Développer une pensée critique et complexe

L'enfant qui entre à l'école maternelle est encore sujet à l'égocentrisme et au manichéisme de la pensée. La première visée transversale consiste en se connaitre soi-même et s'ouvrir aux autres. Ce n'est que lorsque cette ouverture est initiée que la pensée critique peut s'amorcer.

À partir de la troisième maternelle, l'enseignant intervient pour amener chez l'élève une réflexion sur des événements vécus qui ont provoqué chez lui une émotion forte, souvent de colère ou de tristesse. Il s'agit de faire relater les faits en envisageant le point de vue d'autrui et des circonstances particulières.

Dans un premier temps, il s'agit d'analyser son propre comportement, en tant qu'acteur de l'événement. Plus grand, l'élève peut envisager les raisons des agissements d'un autre enfant. Ensuite, les échanges porteront sur des situations émotionnellement plus neutres, concernant la collectivité, impliquant ou non, l'élève lui-même.

Cette prise de recul, cette distanciation est une aptitude nécessitant une pensée complexe qui s'acquiert progressivement, à travers la médiation de l'adulte d'abord, et qui est plus ou moins facilitée par l'entourage et les conditions de vie de l'enfant.

Les contenus suivants se prêtent particulièrement bien à l'atteinte de cette visée transversale :

En français
- Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte (savoir-faire, M3).
- Utiliser des mots, des phrases et des attitudes (gestes, mimiques) pour exprimer un fait, une idée, un ressenti, une impression, une émotion (attendu de savoir-faire, M3).

En formation mathématique
- Organiser, selon la situation, des objets en choisissant de les trier, de les classer ou de les ordonner (compétence, M1-M2).
- Définir, à partir d'une caractéristique observable, un critère d'organisation pour : trier, classer, ordonner (savoir-faire, M3).
- Lire les données utiles dans un tableau à double entrée et les croiser en lien avec l'organisation de la vie de la classe (attendu de compétence, M3).

En formation scientifique
- Exprimer verbalement et/ou non verbalement (dessin, objets…) son étonnement et/ou questionnement concernant une situation rencontrée en classe, lors d'une visite, lors d'une opportunité ou un phénomène observé (savoir-faire de la démarche, M1-M2 et M3).

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

- Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue/ou relatée (savoir-faire, M1-M2 et M3).
- Reconnaitre des émotions et les exprimer avec l'aide de l'enseignant (savoir-faire, M3).
- Dire ce que j'aime ou ce que je n'aime pas parmi des activités proposées, des jeux, des aliments… (attendu de savoir-faire, M1-M2).
- Être à l'écoute de l'autre et accepter un avis différent du sien (savoir-faire, M3).
- Prendre part à l'élaboration progressive des règles de la vie en groupe (attendu de savoir-faire, M3).

Découvrir le monde extérieur et le monde du travail

Découvrir le monde extérieur est ici plus que s'émerveiller ou s'interroger sur l'environnement naturel qui nous entoure. Il s'agit d'être curieux de l'environnement humain, de se questionner sur ce que font les adultes, comment et pourquoi.

Le jeune enfant ne différencie pas spontanément le naturel et l'artificiel. C'est petit à petit que la part humaine dans les transformations de l'environnement lui apparait dans les actes de son entourage immédiat.

À l'école maternelle, des activités ciblent, dans un premier temps, l'observation d'adultes : que font-ils, où et comment le font-ils ? Organiser des rencontres particulières au sein ou en dehors de l'école initie les élèves à ces multiples et diverses activités du monde du travail.

Progressivement, la question du pourquoi apparait. L'homme crée, modifie, détruit, construit… dans un but, avec une intention. Son action sur l'environnement peut avoir des effets bénéfiques, d'autres négatifs. Comment cela s'explique-t-il ? Grâce à l'enseignant qui organise rencontres et réflexions, l'élève apprend à dépasser ses impressions initiales, ses affirmations naïves et son point de vue égocentré, et à considérer que l'entreprise humaine sert des objectifs qui peuvent être compris par lui.

Cette connaissance du monde extérieur familier et sa compréhension vont se développer, s'enrichir vers une préparation de « tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures.[5] »

Les contenus suivants se prêtent particulièrement bien à l'atteinte de cette visée transversale :

En éducation culturelle et artistique
- S'initier, dans l'évocation d'une situation possible à vivre en classe/à l'extérieur, au vocabulaire lié :
  - aux métiers d'artistes ;
  - aux patrimoine et événements culturels locaux ;
  - aux lieux et événements culturels (attendu de savoir, M1-M2).

En formation mathématique
- Opérer une addition/une soustraction au départ d'une collection d'objets donnée (savoir-faire, M1-M2).
- Reproduire un solide à partir d'un modèle (savoir-faire, M3).
- Résoudre une situation de la vie de classe en recourant :
  - soit à une comparaison ;
  - soit à un dénombrement ;
  - soit à une opération (compétence, M3).

5. Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire. Livre I, Art. 1.4.1.-1.

En formation scientifique

- Le nom de matières, de matériaux (savoir, M3).
- Observer des éléments d'un bulletin météorologique (savoir-faire, M1-M2).
- Distinguer, dans l'environnement proche (l'école et ses alentours), les gestes et traces : de son respect, de son non-respect (savoir-faire, M3).

En formation humaine et sociale

- Le vocabulaire lié au paysage (savoir, M1-M2 et M3).
- Se rendre dans les espaces de l'école selon l'activité à vivre (pour jouer, pour lire, pour se détendre, pour manger) (attendu de savoir-faire, M1-M2).
- Reconnaitre au sein de la classe des habitudes de vie différentes des siennes (savoir-faire, M3).

Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre

La créativité est la capacité à inventer une solution au problème qui se présente dans une situation inhabituelle. La connaissance de soi et l'estime de soi fournissent une part de ce qui est nécessaire à la créativité. L'esprit d'entreprendre nécessite la connaissance de l'autre et une confiance en soi telle qu'elle va permettre d'oser faire. Mais aussi d'oser être, de se dévoiler et dès lors, de risquer la critique. Cette aptitude intègre les précédentes et les dépasse.

L'école maternelle propose des situations qui développent cette aptitude. Des activités scolaires clairement objectivées sont nécessaires afin de préparer l'enfant, dès le plus jeune âge, à oser s'affirmer, à oser imaginer, proposer, concevoir, entreprendre et créer. Le rôle de l'enseignant sera d'accompagner l'enfant, de valoriser ses entreprises, d'encourager ses essais sans fustiger ses erreurs et de l'aider à verbaliser ses processus.

La créativité et l'esprit d'entreprendre sont des aptitudes en construction, visées à travers l'ensemble de ce référentiel, au bénéfice de l'épanouissement de l'enfant en un adulte conscient et responsable.

Les contenus suivants se prêtent particulièrement bien à l'atteinte de cette visée transversale :

En français
- Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer (savoir-faire, M1-M2).
- Participer à une conversation (attendu de savoir-faire, M3).
- Choisir un document en fonction d'un besoin, d'un projet personnel ou de classe (compétence, M1-M2).
- Exprimer en écriture spontanée une idée personnelle (savoir-faire, M3).
- Produire une trace personnelle qui exprime une information, une idée en lien avec un contexte vécu et/ou en fonction de la situation de communication (compétence, M3).
- Accompagner de supports et de gestes la présentation de chant, de comptine et de poésie (savoir-faire M1-M2).

En éducation culturelle et artistique
- Réaliser une production artistique selon un projet personnel/de classe (compétence, M1-M2).
- S'engager dans une réalisation sonore ou musicale collective en chantant/en utilisant un instrument de musique (attendu de compétence, M1-M2).
- S'engager dans une réalisation verbale ou corporelle collective en utilisant sa voix, en utilisant son corps (attendu de compétence, M3).

En formation manuelle et technique
- Choisir, selon la situation, les outils et/ou le matériel adéquat et les utiliser correctement en respectant les règles de sécurité (compétence, M3).

En éducation à la philosophie et à la citoyenneté

- Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue (savoir-faire, M1-M2).
- Prendre une part active à l'organisation de la vie de la classe, à une activité de groupe (attendu de savoir-faire, M1-M2).
- Choisir et réaliser jusqu'à sa finalisation une tâche liée à l'organisation de la vie de la classe, un projet commun (attendu de savoir-faire, M3).

En psychomotricité

- S'initier aux gestes graphiques (savoir-faire, M1-M2).
- Montrer, selon la situation, le geste et la posture adéquats pour enfiler, contourner, écrire, découper… (attendu de savoir, M1-M2).
- Prendre part à une activité de psychomotricité en respectant le matériel disposé, les pairs (attendu de savoir-faire M3).

6. CROISEMENTS DES CONTENUS ET ATTENDUS

Dans une perspective de décloisonnement des apprentissages, chère à la philosophie du tronc commun, et également parce que certains contenus d'apprentissage et leurs attendus peuvent concourir à asseoir les visées d'autres domaines et/ou d'autres disciplines, cette section identifie concrètement quels savoir, savoir-faire, compétences sont susceptibles de croisement avec ceux développés dans d'autres domaines ou disciplines.

Ainsi, les tableaux à double entrée, qui suivent, mettent en évidence des exemples particulièrement significatifs d'interaction relevés dans ce référentiel.

Ces tableaux sont conçus en reprenant en abscisse et en ordonnée les intitulés des disciplines. Une lecture linéaire facilite son utilisation. Il permet de percevoir comment le contenu travaillé en focus au sein d'une discipline constitue un point d'appui utile à d'autres apprentissages mentionnés dans d'autres disciplines.

Il va de soi que la langue de scolarisation est un fil conducteur de tous les apprentissages. La maitrise du vocabulaire spécifique à chaque discipline est présente en filigrane de tous les croisements à envisager.

M1-M2	Français	Éducation culturelle et artistique	Formation mathématique	Formation scientifique	Formation manuelle et technique	Formation humaine et sociale	Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Psychomotricité
Français	- S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines pour élaborer le sens d'un message, pour formuler un message (Attendu M2). - Élaborer des phrases syntaxiquement correctes (SF). - Produire un message oral adapté à la situation de communication (C). - Produire une trace collective qui exprime une activité vécue en classe (C). - Réagir aux sollicitations de l'enseignant de manière adéquate (SF). - S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe, dans les intitulés « vous ou les enfants » (SF).							
		Accompagner la présentation de chants, de comptines, de poésie (SF).					Oser prendre la parole face aux autres pour s'exprimer (SF).	S'initier à l'écriture inventée avec un outil scripteur (SF). Manipuler les supports d'écrits rencontrés en classe pour les utiliser de manière adéquate.
Éducation culturelle et artistique	S'exercer lors d'une production verbale/corporelle aux actions appropriées pour une dramatisation, un théâtre de marionnettes (SF). Verbaliser une information récoltée dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle (SF).		Trier des réalisations de la classe selon le mode d'expression : peinture, sculpture, photographie (Attendu).	Dire, en situation de production, les composantes utilisées (les couleurs, les matières/les matériaux, les gestes techniques) pour réaliser son œuvre.	S'exercer, lors d'une production artistique : - à l'utilisation des outils disponibles en classe ; - à l'utilisation des matières/matériaux, des couleurs ; - aux gestes techniques (SF).	Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une sortie culturelle, une information en lien avec un métier d'artiste, le patrimoine local, des lieux et événements culturels (SF).	Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une sortie culturelle : - le métier d'artistes ; - le patrimoine local ; - les lieux et événements culturels. Verbaliser une information récoltée (en lien avec l'expression et la participation) (SF).	Réaliser une production artistique en effectuant les gestes techniques adéquats (C). Reproduire des mouvements, des déplacements en fonction d'une représentation, d'un spectacle (SF).
Formation mathématique	Verbaliser le déplacement simple effectué ou la position d'un objet de l'espace vécu (SF).	Reproduire un assemblage de divers solides (C).			Manipuler des objets courants pour dégager une caractéristique géométrique.	Se déplacer et placer un objet dans un espace vécu, selon une consigne orale simple.		Ordonner des cubes/des cylindres, selon une grandeur donnée par superposition ou par emboitement.

M1-M2	Français	Éducation culturelle et artistique	Formation mathématique	Formation scientifique	Formation manuelle et technique	Formation humaine et sociale	Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Psychomotricité
Formation scientifique	Exprimer verbalement son étonnement et/ou questionnement. Proposer des explications. Garder des traces. Communiquer les informations récoltées. Exprimer avec ses mots (SF associés à la démarche).	Utiliser des sens pour décrire un élément de son environnement (texture, aspect, gout, son…) (SF).	Repérer, à partir d'éléments concrets (empreintes de la main/du pied, silhouette, de mesures sur une toise personnelle), un changement lié à sa croissance (Attendu de SF).		Réaliser des manipulations pour observer les états de l'eau (Attendu de SF). Récolter des informations concernant les états de l'eau par l'expérimentation.	Récolter des informations concernant les caractéristiques d'un végétal par l'observation.	S'initier à des gestes respectueux de l'environnement.	Les modes de déplacement : - de l'être humain ; - de l'animal (S). Expliquer les différents modes de déplacement des animaux (SF). Rassembler et organiser les informations sous la forme d'un dessin, d'un modelage (SF).
Formation manuelle et technique	- S'initier à la tenue adéquate du matériel, des outils de la classe (SF).							
	Le nom du matériel, des outils et d'appareils techniques disponibles dans l'école (S). Énoncer les risques potentiels de l'utilisation du matériel et des outils de la classe (Attendu de SF).	Choisir le matériel approprié et les outils adéquats à une réalisation manuelle (Attendu de C). Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe pour coller, découper, pincer, peindre…	Assembler par emboitement, encastrement des pièces d'un jeu pour réaliser une construction (Attendu de SF).				Repérer les dangers potentiels inhérents à l'utilisation du matériel, des outils de la vie de la classe.	Réaliser les gestes appropriés : - aux jeux de construction ; - aux éléments de jeux symboliques, disponibles en classe (SF). Utiliser différents systèmes de fermeture/ouverture de vêtements (Attendu de C).
Formation humaine et sociale	Se situer dans le temps et dans l'espace en : - utilisant le terme « maintenant » ; - nommant l'activité ; - nommant l'espace occupé dans la classe (Attendu de C).		Se placer, placer un objet en fonction d'un repère déterminé.	Désigner au moins deux éléments d'un paysage observé (par exemple : un arbre dans le bois, une fleur dans le jardin…).				Se déplacer en fonction d'un repère déterminé dans l'espace dédié à la psychomotricité (SF).

M1-M2	Français	Éducation culturelle et artistique	Formation mathématique	Formation scientifique	Formation manuelle et technique	Formation humaine et sociale	Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Psychomotricité
Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	- Participer à l'organisation de la vie de la classe et à une activité de groupe (SF). - Respecter les règles de la vie collective (C).							
		Respecter les règles de savoir-vivre lors de la découverte de lieux culturels, d'œuvres, d'artistes.						
Psychomotricité	- Respecter la posture adaptée à l'activité (SF). - Adopter un comportement adéquat lors d'une activité de psychomotricité (C).							
	S'initier aux gestes graphiques (SF).		Exécuter des gestes de psychomotricité fine en situation vécue.	Effectuer isolément chaque grand mouvement fondamental : marcher, courir, ramper.				

M3	Français	Éducation culturelle et artistique	Formation mathématique	Formation scientifique	Formation manuelle et technique	Formation humaine et sociale	Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Psychomotricité
Français	- S'approprier des mots spécifiques à une discipline ou communs à plusieurs domaines et élaborer des phrases syntaxiquement correctes pour élaborer le sens d'un message ou formuler un message (Attendu de S et SF). - Manifester sa compréhension d'une consigne entendue et la reformuler avec ses mots (SF). - S'identifier en tant que « je » comme récepteur du message adressé à l'ensemble du groupe classe, dans les intitulés « vous ou les enfants » (SF). - Utiliser les termes usuels rencontrés parmi ceux énumérés dans les différents domaines (SF). - Produire une trace personnelle qui exprime une information, une idée en lien avec un contexte vécu et/ou en fonction de la situation de communication (C).							
		Réciter des comptines, des poésies notamment issues du patrimoine (SF).			Garder des traces personnelles en utilisant un outil scripteur (SF).		Adopter une posture d'écoute, de prise de parole (SF). Oser prendre la parole pour se dire, demander, donner son avis et l'expliquer en tenant compte des interlocuteurs et du contexte (SF).	S'initier à l'écriture d'un mot en copiant, à partir d'un exemple donné, un mot fréquemment rencontré en classe.
Éducation culturelle et artistique	Décrire une production artistique réalisée en classe (peinture, sculpture, dessin). Verbaliser une information récoltée dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle réalisée en classe (SF).		Classer des réalisations de la classe, selon le mode d'expression (SF).	Exprimer, avec ses mots, sa réalisation artistique selon les composantes utilisées parmi : les couleurs, les matières, les matériaux, les gestes techniques.	Réaliser les gestes techniques appropriés à une production artistique (SF).	Découvrir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une sortie culturelle, une information en lien avec un métier d'artiste, le patrimoine local, des lieux et événements culturels (SF).	Recueillir, dans le cadre d'une rencontre avec un artiste ou lors d'une activité culturelle, des informations liées : - aux métiers d'artistes ; - aux patrimoine et événements culturels locaux ; - à des lieux et événements de cultures, d'époques et de styles différents (en lien avec l'expression et la participation) (SF).	Traduire à l'aide de gestes graphiques des éléments de l'environnement. Effectuer, lors d'une réalisation artistique, les actions pour réaliser une danse collective, une dramatisation.
Formation mathématique	Verbaliser le résultat du rangement effectué, en utilisant les termes adéquats (C). Lire les données d'un tableau utilisé dans la vie de la classe.	Produire l'empreinte d'une face d'un solide. Reproduire un assemblage de plusieurs solides, de plusieurs figures.		Définir, à partir d'une caractéristique observable, un critère d'organisation pour trier, classer, ordonner.	Reproduire, à partir d'un modèle, une figure géométrique, avec du matériel donné.	Prélever des données utiles dans un tableau à double entrée, pour l'organisation de la vie de la classe. Se situer et situer des objets dans un espace vécu.		Se déplacer dans un espace vécu en respectant les consignes orales. Reproduire, à partir d'un modèle, une figure géométrique à main levée.

M3	Français	Éducation culturelle et artistique	Formation mathématique	Formation scientifique	Formation manuelle et technique	Formation humaine et sociale	Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Psychomotricité
Formation scientifique	Exprimer verbalement son étonnement et/ou son questionnement concernant une situation rencontrée. Élaborer un document synthèse (panneau, cahier) présentant les éléments indispensables à la vie d'un végétal ou d'un animal.	Comparer des matières/matériaux à partir des perceptions sensorielles exprimées.	Rassembler et organiser des informations sous la forme d'un matériel de classement, de tri.		Exprimer, avec ses mots, en situation, la nécessité d'électricité pour faire fonctionner certains appareils utilisés quotidiennement.	Établir des liens entre des caractéristiques d'un animal et son milieu de vie.	Respecter les règles d'hygiène. Distinguer dans l'environnement proche, les gestes et traces de son respect et de son non-respect. Trier les déchets pour respecter l'environnement.	Comparer des matières/matériaux à partir des perceptions sensorielles exprimées.
Formation manuelle et technique	- Utiliser du matériel, des outils de la vie de la classe.							
	Dire, avec ses mots, des règles de sécurité, dans le cadre de la manipulation d'un objet, d'un outil pour se préserver/se protéger.		Assembler des éléments d'un jeu pour réaliser une construction (Attendu de SF).	Réaliser un objet en assemblant les éléments nécessaires à sa construction et son fonctionnement (C).			Dire, avec ses mots, des règles de sécurité, dans le cadre de la manipulation d'un objet, d'un outil pour se préserver/se protéger. Utiliser de manière adéquate le matériel, les outils de la vie de la classe.	Tenir le matériel, les outils de la classe, de manière adéquate (SF). Réaliser les gestes appropriés aux éléments de jeux, notamment symboliques, disponibles en classe (SF). Effectuer des gestes pratiques du quotidien pour développer son autonomie (SF).

M3	Français	Éducation culturelle et artistique	Formation mathématique	Formation scientifique	Formation manuelle et technique	Formation humaine et sociale	Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	Psychomotricité
Formation humaine et sociale	Se situer dans le temps et dans l'espace : - en utilisant les termes « avant », « maintenant », « après » ; - en nommant l'activité vécue/à vivre et le lieu où se déroule l'activité.		Se placer/se situer en fonction d'un repère déterminé (SF). Se situer ou situer des espaces de la classe, de l'école, en utilisant des représentations et des repères spatiaux (C).	Observer l'évolution de son environnement proche pour en prélever des indices de transformation (SF).	Dégager des habitudes de vie différentes : - d'aujourd'hui/d'autrefois ; - d'ici/d'ailleurs (SF).		Des éléments liés à l'individu dans le groupe classe (singularité et appartenance) (SF). Dire qui je suis (SF). Observer son environnement proche pour le décrire.	Décrire un déplacement effectué en utilisant des repères.
Éducation à la philosophie et à la citoyenneté	- Exprimer un avis de manière verbale et/ou non verbale face à une situation vécue ou relatée. - Élaborer progressivement les règles utiles à la vie en groupe. - Prendre une part active à l'organisation de la vie de la classe. - Reconnaitre l'autre comme égal tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié (notamment : origine, état de santé, situation de handicap) (SF).							
	Participer à un échange organisé en classe en : - respectant le tour de parole ; - écoutant l'autre. Utiliser les formules de politesse et de savoir-vivre, en fonction de la situation de communication.							Respecter les règles de la vie collective. Agir, dans des situations vécues dans l'école, en tenant compte de ce que je peux ou ce que je dois faire.
Psychomotricité	- Respecter la posture adaptée à l'activité (SF). - Exercer des gestes pour amorcer des graphies avec des objets variés dont des outils scripteurs.							
	Dire, avec ses mots, les règles à respecter, selon la situation.	Se déplacer selon un rythme donné.			Exercer des gestes graphiques pour améliorer l'élan et la fluidité du geste (SF). Exercer des gestes pour amorcer des graphies avec des objets variés dont des outils scripteurs.			

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000

Juillet 2020

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@le-mediateur.be

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

PACTE D'EXCELLENCE POUR UN ENSEIGNEMENT

Éveil aux langues

Balises de progression et ressources pédagogiques de M1 à P2

TRONC COMMUN

Avant-propos

Cher(e) enseignant(e),

Vous le constatez au quotidien, les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter nos élèves du meilleur bagage possible en termes d'apprentissages. Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini vise à ce que chaque élève, quel que soit son profil, acquière d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel.

Pour définir le parcours des apprentissages du nouveau tronc commun, des connaissances et des compétences jugées essentielles ont été identifiées. Parmi celles-ci, une grande attention a été accordée à l'apprentissage des langues, que ce soit pour leurs apports en termes d'ouverture au monde ou de possibilités d'insertion socio-professionnelle.

C'est pourquoi le tronc commun prévoit le renforcement de l'apprentissage des langues modernes en démarrant l'enseignement d'une première langue moderne dès la 3e primaire et d'une seconde langue moderne en 2e secondaire, au sein de toute la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En amont, dès la rentrée 2020, il est prévu que l'enseignant(e) titulaire exerce ses élèves à l'*Éveil aux langues* à raison d'une période par semaine, de la 1re maternelle à la 2e primaire.

L'*Éveil aux langues* vise une ouverture à une diversité de langues. En ce sens, il ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ainsi, parallèlement à sa dimension linguistique, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, contribuant à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte.

Certains d'entre vous s'en souviendront peut-être, en 2008, une brochure intitulée *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental adaptées à la Fédération Wallonie-Bruxelles* avait déjà été diffusée dans les écoles. Cette fois, la révision du parcours des apprentissages initiée par le tronc commun entend donner un caractère plus structurel à cet éveil aux langues, en l'intégrant pleinement dans le parcours commun de tous les élèves.

La présente brochure offre une aide à la mise en œuvre de l'éveil aux langues en proposant d'une part, un parcours d'apprentissage, et, d'autre part des pistes didactiques et des ressources pédagogiques à pratiquer avec vos élèves, ainsi que de multiples liens internet vers des activités adaptées à l'âge et aux intérêts des élèves.

Nous tenons à vous remercier chaleureusement pour votre engagement quotidien auprès de nos élèves, citoyens de demain. En tant que premiers acteurs du changement, vous êtes nos précieux partenaires dans la mise en œuvre du Pacte pour un enseignement d'excellence. Par là même, nous souhaitons vous assurer de notre soutien entier. Nous espérons que cette brochure deviendra un outil inspirant, enrichissant et utile à vos pratiques pédagogiques.

Caroline DÉSIR
Ministre de l'Éducation

Introduction

Ce document se veut un complément aux référentiels des **compétences initiales**, aux référentiels **disciplinaires du tronc commun** et au référentiel **des langues modernes**. Il propose, pour la première fois, de structurer la mise en œuvre de l'Éveil aux langues de la 1re maternelle à la 2e année primaire.

Il se situe dans le prolongement des options prises par le Pacte pour un enseignement d'excellence visant notamment le réajustement de l'enseignement des langues.
« Il est considéré comme essentiel d'expérimenter, dès le plus jeune âge, la dimension culturelle des langues ; de renforcer la dimension communicationnelle des apprentissages linguistiques ; de se représenter la/les langue(s) comme objets d'apprentissage en eux-mêmes et pour eux-mêmes. » (Avis N°3 p51)

Si, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'étude de la première langue moderne commence effectivement en 3e primaire, une sensibilisation et une prise de conscience générale de phénomènes langagiers trouvent leur place dès l'entrée à l'école.
Parallèlement à cette dimension strictement linguistique, l'Éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, de « *confirmer l'identité linguistique et culturelle initiale, de porter une attention au sonore, au chant et au rythme.* » (CECRL[1] p131)

Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures définit les approches plurielles comme « des approches didactiques qui mettent en œuvre des *activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. »* (CARAP[2] p6)

Favoriser les approches plurielles, c'est affirmer la nécessité d'une diversité et d'une pluralité, notamment dans le domaine des pratiques langagières, en vue de la construction d'une société interculturelle davantage tolérante et ouverte. Dans cette optique, l'Éveil aux langues comporte également une dimension interculturelle importante qui contribue à une meilleure intégration de chaque élève au sein du groupe-classe.

L'Éveil aux langues constitue une des quatre approches plurielles.

Les activités d'Éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langues des migrants, langues régionales…).

Une fois que le regard, l'ouïe et l'esprit d'observation des élèves sont entrainés, ils prennent plus facilement conscience des particularités de chacune des langues et peuvent prendre appui sur ce qu'ils savent dans une langue pour mieux en comprendre une autre, profitant ainsi d'une synergie entre les différents apprentissages langagiers.

1. *CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.*
2. *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures.*

Introduction

L'Éveil aux langues prône une démarche qui :
– développe des **attitudes** de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ;
– renforce l'intérêt pour les langues en développant des **aptitudes** susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère ;
– assure le développement de **savoirs** relatifs aux langues en installant des références aidant à la compréhension d'une société démocratique, tolérante, pluraliste et ouverte aux autres cultures.
(Candelier 2003)

La démarche d'Éveil aux langues ne peut porter ses fruits que sur le long terme et dans la continuité :
– continuité temporelle entre les activités d'Éveil aux langues échelonnées de M1 à P2 ;
– continuité disciplinaire entre les activités d'Éveil aux langues et toutes les disciplines (de la langue de scolarisation aux mathématiques, en passant par l'éducation artistique, le développement corporel ou encore, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté) ;
– continuité linguistique entre les activités d'Éveil aux langues et le cours de langue moderne.

Le cours de langue moderne (étude d'une langue donnée) prendra alors le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'Éveil aux langues (approche plurilingue et multiculturelle).

Généralités

Ce chapitre ambitionne de clarifier :

a/ les origines de l'Éveil aux langues
b/ les objectifs poursuivis par l'Éveil aux langues
c/ la pertinence de l'Éveil aux langues
d/ l'importance de l'Éveil aux langues pour l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles
e/ une démarche didactique privilégiée pour réaliser des activités d'Éveil aux langues.

a/ Origines

À l'origine, l'appellation « Éveil aux langues » réunissait les projets européens *Socrates* et *Comenius*.

Le projet *EVLANG* (1997-2001) concernait, quant à lui, cinq pays : l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la France et la Suisse. Il faisait écho aux travaux menés par E. Hawkins dans les années 1980 en Grande-Bretagne sous le titre générique de « Language Awareness ».
L'idée était de favoriser la coordination et l'amplification mutuelles des apprentissages d'ordre linguistique réalisés dans les différents cours.

Est venu se greffer par la suite un second projet plus vaste rassemblant une vingtaine de pays, dénommé *Janua Linguarum*, qui signifie « la porte des langues », en abrégé : *JALING* (2000-2003).

En avril 2003, avec l'appui du Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, une expérimentation limitée est mise en place et quelques écoles volontaires reçoivent des outils didactiques, tandis que les enseignants concernés bénéficient d'une formation et d'un suivi par l'ULiège, ce qui leur permet d'adapter certaines de leurs activités au contexte de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En 2004, un CD « Éveil aux langues » accompagné des textes est envoyé dans toutes les écoles fondamentales.

En novembre 2008, le classeur « Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique » arrive auprès des directions de ces mêmes écoles.

b/ Objectifs poursuivis

Par une approche structurée de la 1re maternelle à la 2e année primaire, l'Éveil aux langues induira chez l'élève des effets favorables dans le développement de représentations et attitudes positives envers la diversité linguistique et culturelle, ainsi que le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique et métacommunicatif.

Les activités d'Éveil aux langues feront également la part belle à une prise de conscience phonologique tout en développant la sensibilité auditive chez les enfants.

c/ Pertinence

L'Éveil aux langues se veut une voie privilégiée pour rencontrer les visées du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun[3], à savoir aux articles :

- 1.4.1-1 « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste (…) et ouverte aux autres cultures »
- 1.4.1-3 4° « à *l'intérêt de connaitre des langues autres que le français et, principalement, de communiquer dans ces langues* »
- 1.4.1-3 7° « à la transmission de l'héritage culturel dans tous ses aspects et à la découverte d'autres cultures, qui, ensemble, donnent des signes de reconnaissance et contribuent à tisser le lien social ».

Déjà en 2003, la Fédération Wallonie-Bruxelles pointait la pertinence de l'Éveil aux langues :

> « *Les activités d'Éveil aux langues mettent les élèves en contact avec des matériaux sonores et visuels provenant d'une variété de langues de divers statuts (langue de l'école, langues enseignées à l'école, langues régionales, langues des migrants, autres langues de l'Europe et du monde). L'élève est amené à découvrir ces matériaux, à les explorer et à les comparer, et ce, dès l'enseignement maternel. Il s'agit donc principalement d'approfondir l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle, de renforcer la motivation à apprendre des langues et de développer diverses aptitudes métalinguistiques de nature à faciliter cet apprentissage. En effet, bon nombre d'activités d'Éveil aux langues permettent d'aborder simultanément d'autres objectifs du programme.* » (www.enseignement.be)

Les activités menées prendront autant que faire se peut appui sur les connaissances langagières existantes des élèves et les entraineront régulièrement à puiser dans leurs ressources langagières (les « déjà là »), au travers des situations didactiques insérées dans le quotidien scolaire, et principalement centrées sur l'observation et la comparaison entre différentes langues.

L'ouverture aux langues offre ainsi une opportunité nouvelle pour tirer parti, dans le cadre des apprentissages scolaires, de la force de la comparaison et de l'analyse, notamment entre la langue de scolarisation, les langues apprises à l'école et les ressources langagières extrascolaires des élèves.

d/ Importance de l'Éveil aux langues pour chaque élève

L'Éveil aux langues ne consiste pas à enseigner des langues supplémentaires, mais bien à développer une compétence plurilingue (compétence), en facilitant la communication (savoir-faire) et en mobilisant les connaissances mises en place lors d'apprentissages langagiers comme dans les autres disciplines scolaires (savoir).

« On parlera par conséquent d'Éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Il doit s'agir d'un travail global, le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue de scolarisation et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise. » (Candelier 2003)

3. *Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.*

L'Éveil aux langues ne porte donc pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais propose bien une ouverture à une diversité de langues, ce qui peut contribuer à l'intégration de tous élèves.

De multiples occasions se présentent en classe, ou hors de la classe, pour stimuler la curiosité des élèves et les inciter à se comporter comme des « détectives-linguistes ». Les activités didactiques répétées, centrées sur l'observation, la comparaison et l'analyse des spécificités et des différences entre langues mobiliseront les ressources à la fois communes et particulières des élèves et les motiveront à être plus attentifs aux langues qui les entourent.

L'Éveil aux langues :
- est applicable à tous les types de classes, qu'elles soient linguistiquement homogènes ou hétérogènes ;
- peut concerner, dans une seule et même démarche, toutes les langues en présence, indépendamment du nombre de locuteurs et de leur statut ;
- vise une reconnaissance par l'école de la langue de tous les élèves, de leur identité ainsi que certains aspects de leur culture.

e/ Une démarche didactique privilégiée pour réaliser des activités d'Éveil aux langues

1) La mise en situation : ouverture d'un espace plurilingue en classe
La mise en situation a comme objectif de donner du sens à l'activité afin que les élèves s'impliquent. Elle doit être motivante pour tous, s'inscrire dans une situation réelle de classe (projet d'école, projet de classe, thème précis ou vie quotidienne).
Il s'agit de faire émerger un vrai questionnement, à la fois ouvert, stimulant et pertinent.

2) La situation recherche : vers l'appropriation de nouvelles connaissances
La recherche est le cœur de l'activité, c'est là que les élèves devront résoudre un problème, seuls ou en groupe, qu'ils se trouveront éventuellement face à un « conflit cognitif » (ex. Pourquoi les cris des animaux ne s'expriment-ils pas par les mêmes onomatopées dans toutes les langues ? Qu'est-ce qu'une onomatopée ? Pourquoi le mot 'banane' est-il presque identique dans plusieurs langues ? Qu'est-ce qu'un emprunt ?). Pareille étape demandera aux élèves qu'ils se décentrent, développent des stratégies d'observation, d'écoute, de comparaison, qu'ils émettent des hypothèses, élaborent des solutions provisoires à partager ou à mettre en débat.

3) La synthèse : consolidation des apprentissages et prise de conscience des savoirs acquis ou à acquérir
Souvent collective, mettant à contribution soit un groupe, soit tous les élèves de la classe, la synthèse permet de confronter différents points de vue, de verbaliser, de garder des traces matérielles des principaux éléments d'apprentissage.
Cette dernière étape est un temps de recentrage sur des points précis de l'enseignement/apprentissage, un temps d'appropriation d'outils conceptuels, de familles de langues, d'emprunts et de démarches pratiques (observation, déduction, comparaison).
La synthèse peut également être conçue comme un moment d'évaluation formative : à la fin de chaque activité, les élèves doivent pouvoir exprimer ce qu'ils ont appris avec les mots qui sont les leurs, en fonction de leur âge, qu'il s'agisse d'attitudes ou de motivation envers les apprentissages, qu'il s'agisse de langues, de savoirs scolaires, de stratégies de recherche et de compréhension.
Toutes les activités pourront ainsi trouver des prolongements en fonction des résultats de la synthèse et l'élève pourra documenter ses apprentissages dans son portfolio (voir p18).

Questions les plus fréquentes

1/ Sait-on ce que l'Éveil aux langues apporte aux enfants ?

L'Éveil aux langues est susceptible :
- d'exercer leur faculté à percevoir un large spectre de fréquences de sons ;
- d'accroitre leurs habiletés à discriminer des sons non familiers ;
- d'induire un intérêt pour la diversité linguistique et culturelle ;
- de promouvoir une attitude favorable vis-à-vis d'autres langues et cultures au sujet desquelles peuvent circuler parfois des stéréotypes négatifs ;
- de valoriser les compétences en langues de tous les élèves de la classe, quelles que soient les langues ;
- de développer la confiance nécessaire pour aborder diverses tâches portant sur une langue non familière ;
- de susciter un désir plus grand d'apprendre des langues ;
- d'améliorer leurs capacités à mémoriser...

2/ Est-ce une discipline supplémentaire ?

La réponse à cette question est NON !
Il ne s'agit aucunement d'une nouvelle matière, mais d'une approche transdisciplinaire favorisant les différents apprentissages linguistiques et pouvant être appliquée aussi bien en cours de langues qu'en mathématiques, histoire, sciences, musique ou toute autre discipline.
L'Éveil aux langues n'est pas une nouvelle forme d'apprentissage précoce qui viserait à développer très tôt dans la scolarité la capacité de communiquer dans une langue différente de la langue de scolarisation. L'approche portera sur les transferts et interférences entre différentes langues et mettra en parallèle le métalangage grammatical pour attirer l'attention sur les similitudes et différences entre langues.
Comme le souligne le Conseil de l'Europe, il s'agit de développer chez les élèves une compétence plurilingue, mais aussi de leur donner une plus grande assurance à communiquer avec leurs connaissances linguistiques, même partielles, et les habituer à mobiliser ces dernières dans leurs apprentissages langagiers comme dans les autres disciplines scolaires.

3/ Comment ajouter quelque chose de nouveau à un programme déjà bien chargé ?

L'Éveil aux langues se veut une voie privilégiée pour renforcer les visées du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun : « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ».
L'Éveil aux langues n'est donc pas une nouvelle forme d'apprentissage précoce qui viserait à développer très tôt dans la scolarité la capacité de communiquer dans une langue différente de la langue maternelle. Par contre, les activités d'Éveil aux langues sont autant d'opportunités pour apporter une attention particulière à l'un ou l'autre aspect développé dans les référentiels disciplinaires (voir pp15-16).

4/ Peut-on se lancer dans l'Éveil aux langues sans être linguiste ou multilingue ?

Il n'est pas nécessaire d'être spécialiste de telle ou telle langue, encore moins de les connaitre toutes. Il importe néanmoins d'identifier et de reconnaitre diverses ressources linguistiques (qu'il s'agisse de langues enseignées à l'école ou non) et d'accueillir les élèves avec leur curiosité pour des faits de langue et de culture, leurs interrogations, leurs hypothèses, leurs réponses souvent provisoires et partielles.
Certes, se lancer dans l'Éveil aux langues constitue un défi, qui, lorsqu'il est relevé, permet à tout un chacun d'appréhender de façon plus sereine la diversité linguistique.

5/ Est-il possible de solliciter des intervenants extérieurs ?

La collaboration ponctuelle avec des parents d'élèves ou autres partenaires de l'école peut enrichir les connaissances des élèves au sujet des particularités de certaines langues et cultures (lecture dans leur langue maternelle, traduction de certaines expressions, ouverture à des pratiques culturelles peu connues…).

De telles expériences sont intéressantes, tant pour les élèves que pour les enseignants et les parents.
Les écoles peuvent aussi proposer des cours d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (OLC) à leurs élèves. Ce cours est assuré conjointement par l'enseignant OLC et le titulaire. Il a pour objet de développer, en utilisant le témoignage privilégié de l'enseignant OLC, quant à sa culture d'origine, des activités d'éducation à la diversité culturelle au bénéfice des élèves des classes concernées (Partenariat entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et dix pays : Chine, Espagne, Grèce, Italie, Maroc, Turquie, Tunisie, Portugal, Roumanie et Russie - Programme OLC - Éducation à la diversité culturelle - Circulaire 6995 du 18/02/2019).

6/ Pourquoi commencer si tôt ?

C'est au moment où la disponibilité phonologique et les capacités articulatoires des enfants sont les plus développées qu'il faut proposer de manière ludique une sensibilisation à d'autres langues que la langue de scolarisation.
C'est pourquoi l'école maternelle s'appuiera sur la disponibilité auditive des enfants pour les amener à mémoriser des «manières de dire», développer des capacités d'observation de «faits de langue» et mettre en place des aptitudes facilitant l'accès à la maitrise du langage oral.
Les aptitudes à apprendre d'autres systèmes linguistiques par le jeu et la communication vont être génératrices d'attitudes et d'habitudes, telles que comprendre, imiter, mémoriser, se plier à d'autres codes et d'autres normes, qui vont faciliter la flexibilité cognitive, l'ouverture à l'autre et la capacité à se décentrer.
Dès lors, le travail favorisant le développement de la conscience phonologique en maternelle pourrait être étendu à deux types d'activités qui seraient complémentaires à celles déjà organisées. Premièrement, il s'agirait d'encourager toute démarche de sensibilisation des enfants à des sons non familiers, notamment grâce à des comptines en langues étrangères.
Deuxièmement, il faudrait éduquer l'oreille des enfants à des traits linguistiques non pertinents en français (langue de scolarisation) comme la durée dans la réalisation des voyelles, la succession des syllabes accentuées ou non accentuées, les rythmes…

7/ Peut-on encore faire de l'Éveil aux langues après la P2 ?

Oui, car l'Éveil aux langues peut concourir à assoir les visées d'autres domaines et/ou d'autres disciplines. L'Éveil aux langues représente donc une excellente opportunité de préparer, de compléter et d'approfondir les apprentissages au niveau de la motivation et des compétences métalinguistiques.
Comme chaque élève de P3 sera amené à suivre un cours de langue moderne, les activités qui y seront menées permettront d'ancrer davantage les bénéfices engrangés par l'Éveil aux langues lors des années précédentes.

8/ Pourquoi ne pas se centrer sur une seule langue ?

Le principe de l'Éveil aux langues, c'est la confrontation à des langues différentes, en ce compris sa propre langue maternelle. C'est des contrastes et des ressemblances que naissent les réflexions et les prises de conscience.
Dès l'enseignement maternel, l'élaboration de situations de communication par l'enseignant s'avère indispensable.
Dès lors, il serait souhaitable d'encourager des activités orales d'échanges programmées et organisées qui auraient pour objectif le développement, chez chaque enfant, de compétences langagières pour apprendre à communiquer.
Comme il ne s'agit pas d'apprendre une langue, le matériau est beaucoup plus riche s'il comprend une diversité de langues.
Enfin la présence, même occasionnelle, des langues maternelles des enfants lorsque certains sont d'origine étrangère (voire lorsque leur famille ou certains de leurs membres utilisent une langue régionale comme le wallon) contribue à leur donner confiance en eux, à valoriser leur culture (et on sait combien il est important que chaque enfant se sente reconnu), ainsi qu'à renforcer chez chacun le respect et la considération positive des différences.

9/ Que peut-on retenir du fonctionnement de l'Éveil aux langues dans d'autres pays ?

L'évaluation quantitative réalisée dans le cadre d'*EVLANG* (voir p6) a permis de dégager l'existence d'un «effet EVLANG». Le programme est en effet susceptible d'induire auprès des élèves un intérêt pour la diversité, une ouverture à ce qui est non familier et un désir plus grand d'apprendre des langues. Il permet aussi de développer de meilleures performances en mémoire et discrimination auditives.
Les experts du Conseil de l'Europe soulignent également les effets positifs d'une éducation au plurilinguisme basée sur une mise en synergie des différents apprentissages linguistiques et sur des approches d'Éveil aux langues allant au-delà d'un apprentissage consécutif des différentes langues.
En outre, les études réalisées sur l'Éveil aux langues démontrent que cette approche favorise l'émergence de représentations positives de la diversité linguistique parmi les enseignants et les élèves (Castellotti et Moore, 1999 ; Sabatier, 2002 ; Candelier, 2003). D'autre part, le contact avec d'autres langues permet également de développer à long terme les capacités métalinguistiques des élèves (Balsiger, Köhler et Panchout-Dubois, 2012).
Enfin, une dernière recherche précise que l'approche plurilingue ne produit aucun effet négatif sur le développement et la structuration de la langue de scolarisation (Van Avermaet et de Backer, 2019).

10/ Peut-on faire de l'Éveil aux langues dans une école en immersion ?

Même dans ce contexte, l'Éveil aux langues peut jouer un rôle important.
L'Éveil aux langues est plus facilement généralisable, puisque ce sont les titulaires qui sont les mieux placés pour l'enseigner, tout en développant des compétences qui devraient être abordées par ailleurs dans d'autres cours.
L'Éveil aux langues permet de motiver les élèves à apprendre une langue et de les doter de compétences métalinguistiques susceptibles de faciliter l'apprentissage de toute autre langue (par exemple en rendant explicite l'existence de différences dans l'ordre des mots ou l'oralisation d'une même graphie).
L'Éveil aux langues représente donc une excellente opportunité de préparer, de compléter et d'approfondir l'apprentissage d'une langue, au niveau de la motivation et des compétences métalinguistiques.

11/ Quelles activités peuvent être menées ?

Un projet élaboré et discuté en équipe sera au service des axes du projet d'école. Des situations de la classe se prêtent à cette approche : les activités rituelles, l'apprentissage de textes et de chansons, les évènements du calendrier, les activités artistiques et le travail sur les œuvres, les jeux et rondes dansées…

Objectifs	Exemples d'activités possibles
Développer des représentations et attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique.	Les activités de découverte d'autres cultures, d'autres langues, en particulier celles des enfants d'origine étrangère de la classe. Aborder les différentes façons de communiquer, les gestes de salutation, les formules de civilité.
Familiariser les élèves à des sons caractéristiques d'autres langues.	Dire/écouter des comptines. Chanter/écouter des chansons. Interagir simplement dans une courte conversation. Écouter des prénoms, des noms d'objets ou d'animaux. Compter. Jouer à des jeux de société, des jeux d'extérieur…
Faire découvrir des spécificités linguistiques et culturelles.	Rencontrer des réalités culturelles et linguistiques différentes : chansons ou musiques caractéristiques, cuisines, arts, sports, systèmes d'écriture… Découvrir des traditions différentes (façons de vivre, de manger…) et des fêtes caractéristiques… Écouter des histoires… Interviewer des gens d'origine étrangère…
Créer les bases des apprentissages linguistiques.	Découvrir les langues et les pays en situant la langue parlée à l'école. Écouter les langues et repérer des parentés… Mémoriser des formes verbales, des comptines, des chansons…

12/ Quelles sont les ressources matérielles ?

Voir les pistes didactiques et la bibliographie.

L'Éveil aux langues : interactions, croisements, visées transversales

La mise en place du tronc commun renforcé envisage le décloisonnement des apprentissages disciplinaires. L'Éveil aux langues peut contribuer au développement des objectifs et/ou des contenus définis dans le référentiel des compétences initiales et les référentiels disciplinaires.

Cette section identifie concrètement des interactions et des croisements possibles avec d'autres domaines, d'autres disciplines.

Interactions privilégiées avec quelques apprentissages apparentés

1. Langue de scolarisation

À la fois langue des interactions à l'école et langue des apprentissages, la langue de scolarisation traverse, partout et à tout moment, les 8 domaines du tronc commun.
La définition donnée dans un document publié par la Fédération Wallonie-Bruxelles, présente l'importance de développer son apprentissage, dès le plus jeune âge, dans des activités menées en classe.
« Utilisée depuis l'entrée en maternelle, la langue de scolarisation est à la fois la langue des interactions à l'école et la langue des apprentissages. Elle possède une structure et un vocabulaire spécifiques qui complexifient la communication. Son apprentissage représente un niveau de difficulté qui n'est pas toujours identifié clairement : apprendre les mathématiques, l'histoire ou la géographie exige de pouvoir argumenter, reformuler, synthétiser des savoirs et savoir-faire tout en mobilisant un vocabulaire spécifique à l'école et à chacune des disciplines.» (Enseigner aux élèves qui ne maitrisent pas la langue de l'enseignement, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, p4)

2. Éducation musicale

Un décloisonnement des apprentissages disciplinaires de bon aloi peut venir compléter l'éducation musicale qui, comme toute discipline artistique, requiert des moments d'apprentissage et de pratiques spécifiques.
Les deux extraits qui suivent mettent en évidence ces possibles interactions :

- *« Dans l'apprentissage de la musique, on doit percevoir des structures (notes), des tonalités, une harmonie pour finalement être apte à déstructurer une composition musicale (partition). Dans l'apprentissage d'une langue, on retrouve ces mêmes structures (mots), ces mêmes tonalités (accentuations), cette même harmonie qui font que l'ensemble des mots crée des phrases de par leur syntaxe. Le mot lui-même est alors identifié comme un son connu. »* (S. Benard, *Quand langue et musique s'accordent en douceur : deux systèmes plus proches qu'il n'y parait*, in *Thot Cursus*, octobre 2018).
- *« Les langues, extrêmement nombreuses, sont toutes fondées sur un système de phonèmes (les sons de langage) dont la combinaison en syllabes, en noms, en verbes et autres mots outils permet de former des phrases. »* (*Le développement du langage oral* dans *Contraste*, 2014, N°39 pp99-118).

Lorsqu'ils ont l'habitude d'entendre chanter, les enfants progressent plus vite sur le plan du langage, de la motricité et de la socialisation.
Par ailleurs, le jeune enfant a une plasticité audio phonatoire extraordinaire.
Il reconnait les rythmes et intonations qui sont propres à sa langue maternelle, mais aussi ceux qui sont différents de celle-ci.
Tous les sons sont produits par des vibrations qui se propagent sous forme d'ondes.

L'un des paramètres acoustiques pris en compte dans l'analyse de ces ondes sonores est la fréquence exprimée en Hertz. Ainsi des langues différentes occupent des bandes de fréquences différentes.

Le schéma qui suit permet de le visualiser clairement.

Quelques fréquences sonores liées aux langues	**Plages de fréquences couvertes par quelques langues** (remarque : l'oreille perçoit les sons compris entre 20 Hz et 20000 Hz)									
Fréquences en Hz	*125*	*250*	*500*	*1000*	*1500*	*2000*	*3000*	*4000*	*12000*	*20000*
Allemand	■	■	■	■	■	■	■			
Anglais						■	■	■	■	
Néerlandais	■	■	■	■	■	■	■	■		
Espagnol	■	■	■		■	■	■			
Russe	■	■	■	■	■	■	■	■	■	
Français	■	■			■	■	■			

Au fur et à mesure, le spectre des fréquences se focalise sur la langue maternelle.
Les auteurs Roussel et Gaonac'h l'énoncent de la sorte :
« La surdité aux sons étrangers commence à se manifester très tôt, dès la fin de la première année de vie, et le conditionnement lié aux caractéristiques du système phonologique de la langue maternelle s'installe progressivement durant les premières années de vie. » (*L'Apprentissage des langues*, Roussel et Gaonac'h, 2017, pp10-12)
Ainsi, « l'élargissement du spectre auditif » qui est commun à l'apprentissage des langues et de la musique, peut être abordé lors de diverses activités interactives.

3. Langues modernes
Bien que ciblant l'étude d'une langue donnée, le cours de langue moderne n'en oublie pas pour autant l'approche plurilingue et multiculturelle initiée par l'Éveil aux langues.
« *En s'inscrivant dans les objectifs généraux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, le cours de langue moderne vise également à promouvoir :*
– *la prise de conscience de sa propre culture et à la situer par rapport aux autres ;*
– *les langues modernes comme facteur d'intégration européenne et mondiale. »*

Croisements avec les référentiels du tronc commun

En abordant conjointement la dimension linguistique et culturelle des langues, l'Éveil aux langues peut concourir au décloisonnement des apprentissages, cher à la philosophie du tronc commun.
Comme évoqué dans l'introduction, cette section identifie concrètement des objectifs d'apprentissages et des contenus disciplinaires susceptibles d'être travaillés conjointement ou de créer des bénéfices réciproques avec des savoirs et des savoir-faire définis dans l'Éveil aux langues.

Référentiel des compétences initiales

– De manière globale avec les objectifs généraux :
  • En autonomie sociale : *« L'enfant intègre peu à peu les conditions de la vie en groupe et en respecte le rythme, les règles et les contraintes. Il établit des relations de plus en plus nombreuses avec les autres. Il se montre sensible à des valeurs esthétiques y compris dans ses productions. »* (M2)
  • En autonomie affective : « *Amener l'enfant à se connaitre, à s'accepter, à avoir confiance en lui pour favoriser l'édification de sa personnalité.* » (M3)

– De manière spécifique avec des contenus disciplinaires :
  • En français : « *Lors de son entrée à l'école, chaque élève possède un langage qui lui est propre et parfois éloigné de celui véhiculé par le monde scolaire. Dès lors, il apparait essentiel que le bagage lexical, syntaxique et discursif soit enrichi lors d'activités menées en classe.* »
    « *Percevoir des réalités sonores de la langue.* » (SF M1-M2)
    « *Établir des relations sonores entre des mots entendus.* » (SF M3)

  • En éducation culturelle et artistique (l'expression musicale) :
    « *Reproduire des sons d'intensités différentes.* » (SF M2)
    « *Écouter une chanson pour repérer son refrain.* » (SF M3)

  • En éducation à la philosophie et à la citoyenneté :
    « *Reconnaitre l'autre comme égal tout en reconnaissant les spécificités de chacun dans un environnement diversifié.* » (SF M3)

Référentiels disciplinaires

– **En éducation culturelle et artistique**
  Dans la perspective des découvertes sensorielles, il s'agira de privilégier des activités d'éveil musical visant à développer chez l'enfant sa sensibilité auditive. L'objectif sera pour l'enfant de prendre progressivement conscience de la richesse sonore de son environnement.
  Il apprendra à en reconnaitre les divers éléments et à les reproduire.

– **En éducation à la philosophie et à la citoyenneté**
  Vivre ensemble au sein d'une société interculturelle tolérante et harmonieuse suppose le développement de la connaissance et de l'estime de soi, ainsi que l'ouverture à l'autre.

– **En sciences humaines**
  La formation est axée sur une exploration du monde, en partant de l'environnement proche pour aller vers un environnement plus éloigné.
  Et plus particulièrement de :
  • reconnaitre au sein de la classe des habitudes de vie différentes des siennes pour se vêtir, s'alimenter, se déplacer…
  • présenter la famille ou les proches avec qui l'enfant partage son quotidien.

– **En langues modernes**
  Dans sa dimension socioculturelle :
  « *Le cours de langue moderne constitue une opportunité pour amener l'élève à :*
  • ***appréhender** la **richesse des autres cultures** dans ses divers aspects : patrimoine et traditions, création artistique (et notamment littéraire), modes de vie, modes de pensées et façons de voir le monde ;*
  • ***décoder** divers faits, comportements et points de repère utiles en vue de communiquer et se comporter de façon adéquate ;*
  • ***percevoir et rectifier ses stéréotypes** sur les autres cultures ;*
  • ***identifier** les éléments socioculturels garants d'une **communication efficace**.* »
  (in *Introduction*)

– **En français**
  « *Permettre aux élèves de se construire :*
  • *un **bagage culturel commun**, un patrimoine lié à notre civilisation, cela à travers une étude portant sur les contes traditionnels, les genres littéraires les plus courants, les mythes, les langues apparentées, et aussi sur d'autres objets culturels que des textes littéraires ;*
  • *des **attitudes d'engagement citoyen** : nourries de valeurs démocratiques et permettant à tous, au niveau qui est le leur, de saisir avec finesse les messages qui leur sont adressés, de développer leur esprit critique et d'agir pour se réaliser dans leur projet, en tant que citoyen actif, critique, créatif et solidaire, dans le respect de la diversité ;*
  • *des **clés de compréhension du monde** : l'accent est mis sur l'importance des activités de réception (dans ses différents modes et supports) comme fenêtre ouverte sur le monde réel et sur l'imaginaire.* »
  (in *Introduction générale*)

Visées transversales

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales. Quatre d'entre elles sont plus particulièrement susceptibles d'être reliées à l'Éveil aux langues.
Le schéma présenté ci-dessous synthétise et exemplifie les visées transversales qui peuvent être abordées en Éveil aux langues.



L'Éveil aux langues et le portfolio

En matière d'Éveil aux langues, le portfolio est un outil privilégié pour valoriser le parcours d'apprentissage de l'apprenant.
Un portfolio est un document qui témoigne des efforts, des acquis et des expériences de l'apprenant.
Le portfolio européen des langues documente les compétences en langues étrangères, les expériences interculturelles et les expériences personnelles de son détenteur.
Ce portfolio a une fonction éducative : il est destiné à valoriser le plurilinguisme, à en favoriser le développement chez tous les apprenants dès le début de leur scolarité, et il sert à le faire savoir.
Il peut être un réel instrument de motivation à l'apprentissage des langues étrangères et à la découverte des autres cultures.
L'Éveil aux langues et le portfolio se complètent et s'enrichissent mutuellement.
Les parties « Passeport des langues » et « Biographie langagière » du *portfolio européen des langues* (http://www.coe.int/portfolio/fr) permettent à l'élève de documenter ses connaissances linguistiques et son rapport aux langues.
La version éditée par la Fédération Wallonie-Bruxelles est téléchargeable via le site
http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=1030&do_check





Mon passeport
Dans cette partie, tu notes :
- les différentes langues que tu connais ;
- le niveau que tu atteins dans ces langues ;
- tes contacts avec d'autres cultures ;
- le résumé de ton dossier.



Ma biographie langagière
Dans cette partie, tu notes :
- comment tu apprends les langues ;
- comment tu peux améliorer tes connaissances ;
- ce que tu souhaites encore apprendre et comment tu comptes t'y prendre ;
- comment tu entres en contact avec d'autres cultures.

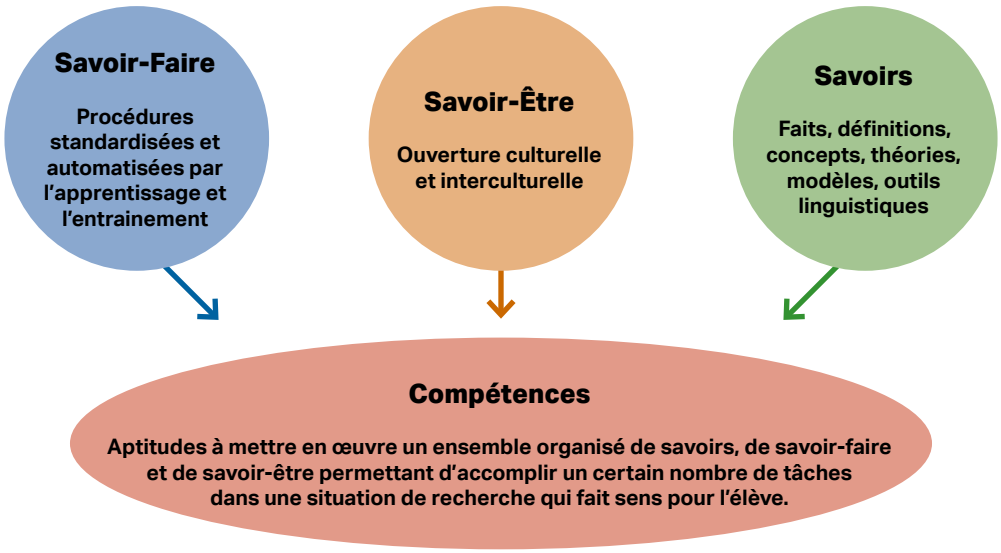
La biographie langagière contient aussi les "tableaux des progrès".

L'Éveil aux langues : balises de progression

L'ensemble de ce document souhaite contribuer à la reconnaissance même de l'intérêt des approches plurielles, car l'Éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues parentes sont trop souvent perçus comme de simples sensibilisations.

Il se veut un complément aux moyens existants que constituent, en particulier, le Cadre européen commun de référence pour les langues, ou encore le référentiel de langues modernes, lesquels continuent, le plus souvent, à traiter les capacités langagières en termes de juxtaposition, langue par langue.

Il constitue un outil pour l'élaboration de démarches pédagogiques dans la perspective d'une progression proposant une articulation entre :
- l'Éveil aux langues et l'acquisition des divers savoirs, et savoir-faire auxquels il donne plus aisément accès ;
- l'Éveil aux langues et l'apprentissage de compétences langagières de communication dans des langues particulières ;
- l'Éveil aux langues, notamment ses apports spécifiques, et ceux de disciplines non linguistiques.



Balises de progression

Les pages suivantes du document proposent des balises de progression qui jalonnent un parcours d'apprentissage conseillé en Éveil aux langues. Elles s'appuient sur le cadre du CARAP et s'en inspirent pour ne reprendre qu'un condensé.

Utile	Qui apparait intéressant pour préparer l'apprentissage des savoirs, savoir-faire, compétences de la LM1.
Important	Qui apparait avantageux pour préparer l'apprentissage des savoirs, savoir-faire, compétences de la LM1.
Nécessaire	Qui apparait le plus profitable pour préparer l'apprentissage des savoirs, savoir-faire, compétences de la LM1.

ÉVEIL AUX LANGUES	Utile	Important	Nécessaire	
SAVOIRS	M1-M2	M3	P1	P2
Conscience phonologique				
S1 Il existe une grande diversité d'univers sonores (phonèmes, schémas rythmiques, accentuation, intonation…)	U	I	N	N
S2 Il existe parfois dans des langues non familières des sons que nous ne percevons pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres		U	I	I
Société multilingue et multiculturelle				
S3 Il existe une grande diversité de langues/de cultures	U	I	N	N
S4 De nombreuses personnes sont membres de plus d'une communauté linguistique/culturelle		élèves de la classe	I	N
S5 La communication linguistique n'est qu'une des formes possibles de la communication	U	I	N	N
S6 Quelques caractéristiques de son profil/son environnement linguistique et culturel	U	I	N	N
S7 Certains actes langagiers (rituels de salutation/formules de politesse…) qui semblent les mêmes ne fonctionnent pas forcément de la même manière d'une langue à l'autre	U	I	N	N
Langues comme outils de communication				
S8 Les langues n'utilisent pas les mêmes mots pour exprimer le même référent (réel auquel ils renvoient)			U	U
S9 Les langues peuvent fonctionner selon des règles/normes différentes			U	U
S10 Il existe des phénomènes d'emprunts d'une langue à une autre langue			U	U
S11 Il existe plusieurs écritures (phonogrammes, idéogrammes, pictogrammes, écriture verticale de gauche à droite, alphabétique)		U	I	N
S12 Il existe des ressemblances entre les langues			U	I

L'Éveil aux langues : balises de progression

ÉVEIL AUX LANGUES	Utile	Important	Nécessaire	
SAVOIR-FAIRE	M1-M2	M3	P1	P2
Conscience phonologique				
SF1 Reconnaitre des sons dans des langues familières ou non	U	I	N	N
SF2 Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations)	U	I	I	N
SF3 Repérer des ressemblances et des différences entre des langues familières ou non, à l'écoute, en utilisant un éventail de critères : les sons, le rythme, l'intonation		U	I	N
Société multilingue et multiculturelle				
SF4 Repérer des différences de comportements culturels	élèves de la classe	I	N	N
SF5 Identifier ses propres spécificités, références, appartenances linguistiques/culturelles (COMMENCER PAR SOI)	U	I	N	N
SF6 Reconnaitre les spécificités/références/appartenances culturelles d'autres élèves de la classe/d'autres membres d'un groupe		U	I	N
SF7 Utiliser d'autres formes possibles de communication que le système linguistique (gestes, mimes, pictogrammes)	U	I	N	N
SF8 Observer des éléments linguistiques entendus/lus dans des langues/cultures différentes et formuler des hypothèses à partir de ces observations		U	U	I
SF9 Parler de sa langue, de sa culture, d'autres langues, d'autres cultures		U	I	N
Langues comme outils de communication				
SF10 Repérer des ressemblances entre la langue de scolarisation et d'autres langues, en utilisant un éventail de critères : mots de même famille, mots internationaux, emprunts, proximités lexicales			U	U
SF11 Observer des écritures afin de repérer les éléments les composant (dans des langues familières ou non)		U	I	N
SF12 Reconnaitre auditivement et/ou graphiquement la langue de scolarisation	à l'oral	I	N	N
SF13 Repérer des ressemblances et des différences entre les langues, à l'écrit, en utilisant un éventail de critères : éléments graphiques, type d'alphabet, proximités lexicales, sens de l'écriture		U	I	I
SF14 Repérer des catégories et marques grammaticales (article, genre, marque du pluriel…)			U	I
SF15 Reconnaitre des langues sur la base d'indices graphiques, de mots, de sons connus		U	U	I

L'Éveil aux langues : balises de progression

ÉVEIL AUX LANGUES	Utile	Important	Nécessaire	
COMPÉTENCES	M1-M2	M3	P1	P2
Conscience phonologique				
C1 Discriminer des langues familières ou non selon un critère défini (sons -les percevoir et ne pas les confondre-, rythme, intonation)	U	U	I	N
Société multilingue et multiculturelle				
C2 Communiquer partiellement, en l'absence de code linguistique commun, en utilisant le langage corporel, des signaux non verbaux	U	I	N	N
C3 Témoigner d'une ouverture à la diversité linguistique et culturelle	U	I	N	N
Langues comme outils de communication				
C4 Comparer des langues familières ou non, pour dégager des différences et des ressemblances entre les langues		U	U	I
C5 Comprendre un message très simple écrit ou oral dans une langue familière ou non		oral	I	N
C6 Établir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières		U	I	I

Pistes didactiques

P1

Ceci n'est qu'un exemple parmi d'autres.
De nombreuses autres pistes peuvent être trouvées dans la partie « ressources » de ce document pp31-39.

LES CRIS DES ANIMAUX

Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique

http://www.elodil1.com

Depuis le plus jeune âge, les enfants découvrent les animaux et leurs cris. Cette activité part des connaissances que les élèves ont déjà. Les élèves découvriront, que le cri d'un même animal ne se dit pas de la même façon d'une langue à l'autre et seront amenés à se demander pourquoi.

Les élèves sont amenés à réfléchir sur la diversité des sons qui existent dans différentes langues par l'écoute de sons représentant des cris d'animaux.
Pour chacun des sons, les élèves identifient l'animal qui correspond au son, ainsi que la langue.



ÉVEIL AUX LANGUES
SAVOIRS
S1 Il existe une grande diversité d'univers sonores (phonèmes, schémas rythmiques, accentuation, intonation…)
S2 Il existe parfois dans des langues non familières des sons que nous ne percevons pas, mais qui permettent de distinguer des mots les uns des autres
S8 Les langues n'utilisent pas les mêmes mots pour exprimer le même référent (réel auquel ils renvoient)
SAVOIR-FAIRE
SF2 Reproduire des éléments sonores non familiers (sons, rythmes, intonations)
COMPÉTENCES
C6 Établir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières

Cette fiche cible le niveau P1. Le support proposé peut évidemment être utilisé avec des enfants d'autres niveaux. On adaptera alors la ou les compétences mobilisant des savoirs et savoir-faire différents.

Pistes didactiques



LES CRIS DES ANIMAUX

	Les étapes	Le déroulement	Le matériel
1.	Mise en situation	**Collectivement** : - Écouter le bande son du cri du coq. Demander aux enfants ce qu'ils pensent entendre. - Annoncer que c'est le cri du coq dans différentes langues. - Discuter ensemble des différences entendues. - Écouter une seconde fois et répéter chaque cri.	Audio du cri du coq : http://eole.irdp.ch/activites_eole/audios/v1_cd1/v1_cd1_52.mp3
2.	Situation de recherche 1	**Par sous-groupes** : - Diviser la classe en équipes. Chaque équipe va devoir retrouver le cri de son animal dans différentes langues, par observation des ressemblances entre les langues écrites. Les élèves sélectionnent parmi l'ensemble des étiquettes celles qui appartiennent à leur animal. **Collectivement** : - Lister avec les élèves les critères utilisés pour la sélection. - Distribuer le correctif pour que chaque équipe vérifie ses réponses.	Les fiches « animaux » complètes. Les fiches « animaux » vierges. Le cri des animaux sur des étiquettes : https://edl.ecml.at/Fun/Animalsounds/tabid/3112/language/fr-FR/Default.aspx
3.	Situation de recherche 2	**Collectivement et par sous-groupes** : - Écouter une à une les bandes sonores reprenant les différents cris dans différentes langues. - S'interroger sur le pourquoi : les animaux crient de la même manière dans les différents pays mais les personnes qui les entendent vont exprimer les cris différemment.	Audio cri des animaux http://eole.irdp.ch/activites_eole/audios/kikiriki.html
4.	Synthèse	**Collectivement** : Reprendre les découvertes des phases précédentes.	
Prolongements possibles			
D'autres activités avec le cri des animaux		**Collectivement** : - Jeux d'imitation. - Loto sonore. - Recherche d'autres cris d'animaux. - Créer un livre sur « book creator » qui reprend le cri écrit et enregistré pour chaque animal.	
Les onomatopées		**Collectivement** : Refaire le même type de démarche avec les onomatopées.	

BIBLIOGRAPHIE ET LIENS INTERNET

EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école) : Différentes activités disponibles en ligne et téléchargeables gratuitement à partir de multiples langues :
http://eole.irdp.ch/eole/

ELODIL : Le cri des animaux :
http://www.elodil1.com

CELV (Centre européen pour les langues vivantes) :
https://edl.ecml.at/fun/animalsounds/tabid/3112/language/fr-fr/default.aspx

nik nak :
https://nik-nak.eu/product/waar-kom-ik-vandaan-nl-farsi-tweetalig-kinderboek/

RESSOURCES

A/ Sitographie

Quelques incontournables

Ressources	M1-M2	M3	P1	P2
Ressources pédagogiques diverses : http://eole.irdp.ch/eole/index.html http://www.elodil.umontreal.ca				
Vidéo : Comparons nos langues https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293				
Chansons : Éveil aux langues en chansons. Communauté française de Belgique https://www.pointculture.be/mediatheque/jeune-public/Éveil-aux-langues-en-chansons-lg6960/				
Chansons : https://www.dulala.fr/26-comptines-pour-decouvrir-les-langues				
Chansons et comptines : http://www.mamalisa.com/?t=hubfh				
Album : « Les langues de chat », Dulala https://www.dulala.fr/fiches-pedagogiques-dulala/				
Album : « Le magasin de mon père » http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/03-le-magasin-de-mon-pere.pdf				
Album : « Raphaël ne parle pas français » https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/05-raphael-ne-parle-pas-fran%C3%A7ais.pdf				
Album : « L'œuf du coq » http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/06-l-%C5%93uf-du-coq.pdf				
Album : « Les enfants de l'eau » https://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=34791&sec=2				
Albums divers : https://www.ac-strasbourg.fr/pedagogie/casnav/enfants-allophones-nouvellement-arrives/ressources-premier-degre/supports-pour-valoriser-la-langue-dorigine/traductions-audio-et-ecrites-dalbums/				

B/ Autres suggestions

- Le cycle 1, Éveil aux langues - Entendre des sonorités…
  http://cache.media.education.gouv.fr/file/Anglais/51/4/Éveil_408514.pdf

- Éveil à la diversité linguistique à l'école maternelle
  http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienvandoeuvre/sites/ienvandoeuvre/IMG/pdf/Éveil_a_la_diversita_c_linguistique_-_retours_et_ressources_apraA_s_les_deux_animations.pdf

- Pourquoi proposer la sensibilisation à une langue vivante étrangère à l'école maternelle ?
  http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_615416/pourquoi-proposer-la-sensibilisation-a-une-langue-vivante-etrangere-a-lecole-maternelle

- Les langues du monde au quotidien (France)
  - Cycle 2 - Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle
  https://www.reseau-canope.fr/notice/les-langues-du-monde-au-quotidien-cycle-2.html

  - Cycle 3 - Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle
  https://www.reseau-canope.fr/notice/les-langues-du-monde-au-quotidien-cycle-3.html

- EOLE Éducation et ouverture aux langues à l'école (Suisse romande)
  http://eole.irdp.ch/eole/index.html

- EOLE Éducation et ouverture aux langues à l'école. Volume 1 et 2, deux ouvrages parus en 2003. Le premier volume contient 16 activités destinées au niveau primaire (degrés 1H à 4H) tandis que le volume 2 regroupe 19 activités pour les degrés 5H à 8H.
  http://eole.irdp.ch/eole/presentation.html

- EOLE et patois : 35 activités d'éveil aux langues visant à faire découvrir aux élèves la richesse des langues patrimoniales, de la famille gallo-romane essentiellement. L'ensemble des activités de l'ouvrage paru en 2012 est disponible en ligne.
  http://eole.irdp.ch/eole/eole_patois/index.html

- EOLE EN LIGNE : les 8 activités d'EOLE EN LIGNE permettent de concrétiser la volonté des enseignant(e)s et autorités scolaires de tenir compte de la diversité linguistique et culturelle des classes. Elles offrent des « outils didactiques » concrets qui permettent cette prise en compte, au service de finalités à la fois intégratives et cognitives concernant l'ensemble des élèves, monolingues ou plurilingues, francophones ou allophones. Elles concernent les degrés primaires (degrés 1H à 8H) et secondaires (degrés 9H à 11H). Activités en flash : ne fonctionnent pas sur iPad.
  http://eole.irdp.ch/eoleenligne/bienvenue.html

- ELODIL : différentes activités téléchargeables ; plusieurs langues sont proposées.
  http://www.elodil.umontreal.ca/

Ressources

- Fiches d'exploitation :
  http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/03-le-magasin-de-mon-pere.pdf
  https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/05-raphael-ne-parle-pas-fran%C3%A7ais.pdf
  http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/eidl/06-l-%C5%93uf-du-coq.pdf

- Vidéo pédagogique :
  http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/loeuf-du-coq/

- Projet «Passepartout» (Cantons de Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Solothurn und Wallis, Suisse alémanique)
  http://www.passepartout-sprachen.ch/ueber-passepartout/worum-geht-es/

- Un outil tiré du CARAP réalisé par les Services de l'éducation et de la culture de l'Université de Oulu (Finlande) : *The Global Citizen's Path* (en anglais)
  https://frepafin.wordpress.com/

- Un aperçu en français : *Principes didactiques*
  http://www.passepartout-sprachen.ch/services/downloads/download/669/get

- LEA – Language Educator Awareness
  http://archive.ecml.at/mtp2/lea/html/LEA_E_Results.htm

- Pourquoi proposer la sensibilisation à une langue vivante étrangère à l'école maternelle ?
  http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_615416/pourquoi-proposer-la-sensibilisation-a-une-langue-vivante-etrangere-a-lecole-maternelle

- PlurCur - Plurilingual Whole School Curricula
  https://www.ecml.at/Thematicareas/Plurilingualandinterculturaleducation/tabid/4145/language/en-GB/Default.aspx

- MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance)
  https://www.miriadi.net/lecturio
  https://www.miriadi.net/corpus-contes

- Matériaux KIESEL – Éveil aux langues en Autriche
  Série de livrets de matériaux d'éveil aux langues pour le primaire (8-12 ans) en allemand. S'y ajoutent plus récemment de nouveaux livrets qui élargissent la perspective à l'ensemble de la didactique du plurilinguisme.
  http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151

Ressources

- Der Sprachenfächer (Allemagne)
  Collection de matériaux d'éveil aux langues pour les élèves de fin de primaire et début de secondaire (note : le primaire dure généralement 4 années en Allemagne).
  http://www.fillibach.de/de/material.html
  http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-6617/ra/titel

- Buitengewoon Talig, S. Jonckheere et P. Civetta, Regionaal Integratiecentrum Foyer, matériel gratuit en ligne pour les élèves de l'enseignement professionnel.
  http://www.meertaligheid.be/

- Poliglotto – Sprachen in Europa (Allemagne et Italie)
  Matériaux qui visent à intégrer le thème de la pluralité linguistique en Europe dans l'enseignement, en particulier par la prise en compte des langues minoritaires et des « petites » langues (en ligne et support papier).
  http://www.rml2future.eu/Poliglotto_de.html

- *Comparons nos langues, une démarche d'apprentissage du français auprès des enfants nouvellement arrivés (ENA),* N. Auger, 2005, Éditions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon, CDDP du Gard, DVD (26 mn), guide pédagogique, 15 pages (support papier et vidéo)
  https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=481293

- Éveil aux langues en chansons. Communauté française de Belgique
  CD reprenant les chansons d'artistes, d'origines variées habitant en Belgique. Ce CD est accompagné d'un dossier pédagogique qui présente les interprètes et leurs textes, il propose des activités autour des chansons et des expressions propres à chaque langue.
  https://www.pointculture.be/mediatheque/jeune-public/Éveil-aux-langues-en-chansons-lg6960/

- Pour faire découvrir plusieurs langues
  http://www.mamalisa.com/?t=hubfh

- Site internet « approches plurielles » : portail général de connaissances des langues
  http://fr.wikipedia.org/wiki/Portail:Langues

- IPEPI - Implication des Parents dans l'Éducation Plurilingue et Interculturelle (IPEPI)
  http://parents.ecml.at/

- Album « Les langues de chat » - Dulala (maternelle et cycle 2)
  (album disponible auprès des CPDLV, sinon achat possible sur le site Dulala)
  https://www.dulala.fr/fiches-pedagogiques-dulala/

- Édition Migrilude, spécialiste du multilinguisme.
  Description de projets pédagogiques :
  « Sac d'histoires de Genève » le film et le descriptif de l'action
  https://www.migrilude.com/fr/

Ressources

- Éditions de l'Isatis
  http://www.editionsdelisatis.com/wp-content/uploads/2014/07/TP4_fiche_activites.pdf
  http://www.editionsdelisatis.com/fiches-tourne-pierre/

- Livres ouverts
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=27125&sec=2
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=34791&sec=2
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=28024&sec=2
  http://www.livresouverts.qc.ca/index.php?p=il&lo=38546&sec=2

- Promopart (Asbl belge)
  https://www.yumpu.com/fr/document/view/10339573/loeuf-du-coq-promopart.be

- Cap sur la francophonie de la Fédération nationale des CMR
  http://www.capfrancophonie.lescmr.asso.fr/downloads/oeufducoq.pdf

- CDDP de la Gironde (le Hollandais sans peine)
  http://data0.eklablog.com/maliluno/mod_article3031329_2.pdf

- Le cartable de Leene (le Hollandais sans peine)
  http://cartabledeleene.canalblog.com/archives/2009/06/30/14255008.html

- Le jardin d'Alice (le Hollandais sans peine)
  http://data0.eklablog.com/jardinalice/mod_article46077517_4f9d9b491a439.pdf?8931

C/ Références bibliographiques d'ouvrages pratiques

- *Éducation et ouverture aux langues à l'école* – Volume 1, livre du maitre.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Volume 1, documents reproductibles.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Volume 2, livre du maitre.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Volume 2, documents reproductibles.
  Éducation et ouverture aux langues à l'école – Glossaire des langues et lexique plurilingue.

- *Les langues du monde au quotidien* – Cycle 1 – collection au quotidien dirigée par François Petreault et coordonnée par Martine Kervan, Scéren - CRDP Bretagne, 2006.

- *Les langues du monde au quotidien* – Cycle 2 – collection au quotidien dirigée par François Petreault et coordonnée par Martine Kervan, Scéren - CRDP Bretagne, 2006.

- *Les langues du monde au quotidien* – Cycle 3 – collection au quotidien dirigée par François Petreault et coordonnée par Martine Kervan, Scéren - CRDP Bretagne, 2006.

- *Vingt activités d'éveil aux langues pour l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique*, classeur envoyé en novembre 2008 à toutes les directions d'écoles fondamentales.

- *Tour de terre en poésie/Anthologie multilingue de poèmes du monde,* J-M. Henry et M. Vautier – *Éditions* Rue du monde.

- *Le Livre qui parlait toutes les langues*, Alain Serres et Fred Sochard - *Éditions Rue du monde* (album avec CD).

- *Les p'tits cousins* - Comptines (livre + CD) - *É*ditions Didier jeunesse.

- *Les plus belles comptines d'Europe* : espagnoles, anglaises, allemandes, italiennes - Comptines et chansons du monde (livre + CD) - *É*ditions Didier jeunesse.

- *D'une langue à l'autre : l'éveil précoce aux langues, un atout pour les enfants,* Anna Stevanato et Michel Rabaud, Le Furet N° 68, juillet 2012.

- *Le Hollandais sans peine,* Marie-Aude Murail et Michel Gay, L'École des loisirs, 1989.

D/ Références bibliographiques générales

- M. Candelier, 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire*, Bruxelles, Deboeck.
- C. Blondin et C. Mattar, 2004, *Cinq équipes éducatives s'engagent dans l'éveil aux langues. Un projet pilote dans l'enseignement fondamental en fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport final.* Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale.
- C. Blondin et C. Mattar, *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*, Liège, SPE, ULg, série boite à outils.
- Collectif sous la direction de J.-F. de Pietro, 2015, *Les approches plurielles des langues et cultures,* Babylonia, Trimestrale plurilingue, edito dalla Fondazione Lingue e Culture, cp 120, CH-6949 Comano, ISSN 1420-0007, no 2/anno XXIII/2015.
- Collectif sous la direction de C. Balsiger, D.B. Kohler, J.-F. de Pietro et C. Perregaux, 2012, *Éveil aux langues et approches plurielles – de la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.
- Ministère de la Culture et de la Communication, 2015, *Vers une pédagogie du plurilinguisme : les langues maternelles au service de l'apprentissage du français*, Paris, Délégation générale à la langue française et aux langues de France.
- M. Candelier (coordinateur), 2012, Le CARAP – *un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

E/ Références bibliographiques recherches

- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, *Plan d'études école fondamentale*, 2011, numéro spécial du courrier de l'Éducation nationale
  http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/cen/cens/plan-etudes/fr.pdf

- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg, Ministère de l'Éducation nationale et de la formation professionnelle, Ouverture aux langues à l'école, vers des compétences plurilingues et pluriculturelles, 2010
  http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf

- Réflexions théoriques et didactiques, propositions d'activités pratiques. M. Krier, C. Perregaux et C. Tonnar, 2010, Ministère de l'Éducation du Luxembourg (en ligne et support papier)
  http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf

- F. Armand, 2004-2019, Université de Montréal, différentes recherches
  https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907359

- LEA – Langue et Éducation au plurilinguisme – La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues, projet du CELV, Conseil de l'Europe
  http://archive.ecml.at/mtp2/lea/html/LEA_E_Results.htm

- REFDIC - Référentiel de compétences en didactique de l'intercompréhension, référentiel de formation des enseignants dans le domaine de l'intercompréhension, fournit également des indications de ressources matérielles existantes (sites, matériaux didactiques et de formation)
  https://www.miriadi.net/referentiels

- Area lingue (Suisse)
  https://scuolalab.edu.ti.ch/temieprogetti

- Site du séminaire langues secondes et étrangères
  http://icar.univ-lyon2.fr/projets/else/

- M. Barateau, 2013. *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : expérimentation de séances d'éveil aux langues en petite et grande sections*. Stendhel, Grenoble.
  https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00869788/document

- *L'éveil aux langues dès la classe de petite section de maternelle*
  Proposition et analyse d'une démarche didactique
  École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Strasbourg
  Yaëlle Helmstetter, Juin 2017, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Grade de Master.

F/ Pour aller plus loin

- ALA (Association for Language awareness)
  http://www.languageawareness.org

- EDILIC (Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle)
  https://www.edilic.org

- ADEB (Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue)
  http://www.adeb-asso.org/

- APICAD (Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance)
  https://www.miriadi.net/l-apicad#simple-table-of-contents-1

- L'éveil aux langues en France
  http://plurilangues.e-monsite.com/

- L'éveil aux langues au Québec
  www.elodil.umontreal.ca

- L'éveil aux langues en Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone)
  http://www.enseignement.be/index.php?page=23673&act=search&mots=Éveil%20aux%20langues

- Kits proposés par le consortium
  https://www.e-classe.be/

- « Les langues, c'est classe(s) »: quand les enseignants font de la diversité linguistique une richesse au service des premiers apprentissages (cycles 1 et 2), HE Robert Schuman (document en préparation).

FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1080 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

Juillet 2020

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 Namur
courrier@le-mediateur.be – 0800 19 199

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »
visée à l'article 2 de la Constitution



Éditeurs responsables : Philippe BARZIN - Julien NICAISE