III – CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX – CYCLE 2

INTRODUCTION

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence à l'école maternelle (grande section) et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire (cours préparatoire et cours élémentaires 1ère année) à qui revient la tâche délicate de transformer une première initiation aux techniques de l'écrit en un apprentissage rigoureux et assuré. Réaliser la meilleure articulation entre ces deux phases est un objectif délicat pour les maîtres qui, dans l'une et l'autre école, ont la charge de conduire leurs élèves à parler, à lire, à écrire et à compter.

Si le cycle des apprentissages fondamentaux débute à l'école maternelle, c'est que l'essentiel de l'effort que doit faire un enfant pour s'approprier les instruments de la culture écrite (les mathématiques en font partie) relève de sa capacité à modifier sa relation au langage : c'est dans l'oral d'abord que l'on apprend à lire et à écrire, mais aussi à compter. Il appartient donc aux enseignants de l'école maternelle de conduire tous les enfants qui leur sont confiés à s'intéresser au langage non seulement pour ce qu'il peut dire, mais aussi pour la manière dont il le dit. Une part très importante de la grande section est consacrée à cette mutation difficile qui s'enseigne moins qu'elle ne se construit.

Les enseignants de l'école élémentaire doivent s'inscrire dans cette dynamique. Par bien des aspects, les deux années du cycle qui leur sont confiées prolongent l'école maternelle et continuent en partie à relever de ses méthodes. L'attention portée au langage oral y reste décisive. Aussi, lorsque l'organisation des secteurs scolaires le permet (et il est souhaitable qu'il en soit ainsi), les projets des deux écoles prévoient avec soin cette articulation et proposent une programmation commune des activités.

Certes, le passage de l'école maternelle à l'école élémentaire est une rupture importante et nécessaire pour l'enfant. Il y découvre d'autres rapports avec les adultes, des sociabilités plus complexes avec ses camarades de classe, une relation au savoir plus exigeante, l'obligation d'une plus grande autonomie... Toutefois, par bien d'autres aspects, une rupture au moins aussi forte, mais moins reconnue, se situe entre le cycle 2 et le cycle 3, lorsque ces changements d'attitude et de comportement ont fait de l'enfant un écolier.

C'est dans cette perspective que les programmes de cycle 2 suggèrent d'abord les continuités entre école maternelle et école élémentaire. On remarquera en effet que les enseignements y sont encore organisés en grands domaines d'activités plutôt qu'en champs disciplinaires et qu'un certain nombre de ces domaines sont en continuité directe avec ceux de l'école maternelle. C'est évidemment le cas de "Maîtrise du langage et langue française", même si la part relative de l'oral et de l'écrit s'y inverse. C'est le cas de "Vivre ensemble" qui conserve la même orientation : accompagner l'enfant dans sa progressive acceptation de la vie collective et de ses contraintes, mais aussi dans la construction de sa personnalité. C'est le cas de "Découvrir le monde" qui reste, comme à l'école maternelle, le domaine privilégié de l'éducation de la curiosité (monde humain ou monde physique, monde vivant ou monde de la technique, monde réel ou monde simulé...), en même temps que l'occasion d'une première structuration des grandes catégories de la connaissance : le temps, l'espace, la matière, la causalité... Entre "Maîtrise du langage et langue française" et "Découvrir le monde", le domaine "Langue étrangère ou régionale", déjà entrevu à l'école maternelle, devient au cycle 2 l'objet d'un enseignement explicite et structuré. C'est là une importante nouveauté des présents programmes. Il s'agit de conduire chaque enfant jusqu'à une première pratique d'une langue autre que le français. On met tout particulièrement l'accent sur ses capacités de discrimination des courbes intonatives, des sons et des mots nouveaux qu'il découvre dans les documents qu'il écoute, ainsi que sur son plaisir de l'imitation. Il s'agit aussi de lui faire découvrir qu'il existe d'autres horizons, d'autres pays, d'autres manières de vivre, et que, dans ce cas encore, la curiosité peut devenir connaissance.

Les domaines "Éducation artistique" et "Éducation physique et sportive", esquissés à l'école maternelle, se constituent à part entière en bénéficiant de la maturation accrue des élèves : les nouveaux comportements moteurs qui deviennent possibles ouvrent la voie à l'utilisation d'instruments et à des techniques plus complexes ; l'autonomie et la force d'expression des enfants sont préservées dans un cadre où leur créativité se développe avec plus de moyens et de maîtrise.

La situation du domaine "Mathématiques" est plus contrastée. Certes, dès l'école maternelle, l'enfant a commencé à quantifier le monde qui l'entoure par le biais des dénombrements. Il a aussi repéré des formes spécifiques dans l'espace ou dans le plan. Il a découvert que l'on pouvait classer ou sérier des objets en extrayant certaines de leurs propriétés. Il a commencé à prendre conscience de la puissance de son jugement et de la rigueur qui doit être observée dans son usage. Toutefois, à l'école élémentaire, en même temps qu'il apprend à écrire, c'est un tout autre champ d'expérience qui s'offre à lui. Là commencent véritablement les mathématiques et leurs modèles. D'une part, l'élève prend mieux conscience du pouvoir que lui donnent les nombres pour choisir, décider ou agir dans des situations réelles. D'autre part, en même temps

qu'il comprend le fonctionnement du principe alphabétique, il accède à l'intelligence du système d'écriture des nombres, aux relations que ce dernier permet d'expliciter et aux possibilités de calcul qu'il ouvre. Armé d'un crayon et de quelques instruments, l'élève de cycle 2 apprend à faire exister un univers nouveau pour lui.

C'est en ce sens que l'enseignement des mathématiques et celui du langage écrit s'articulent si fortement au sein des apprentissages fondamentaux et constituent, depuis plusieurs siècles, l'ossature de l'école. Il n'y a aucun doute que les compétences acquises dans un domaine renforcent celles de l'autre.

À cet égard, si "Maîtrise du langage et langue française" manifeste la continuité entre apprentissages de l'école maternelle et apprentissages de l'école élémentaire, elle est aussi le domaine dans lequel se produit la plus forte rupture. L'appropriation des principales techniques de l'écriture conduit l'enfant, à l'horizon du cycle, à l'exercice d'une autonomie, certes encore difficile mais riche de promesses. La médiation du maître ne sera plus le seul moyen d'accéder à l'univers des formes écrites de la culture et de la connaissance. Désormais l'élève pourra lire aisément, comprendre des textes simples et écrire une dizaine de lignes en maîtrisant les problèmes de vocabulaire, de syntaxe et d'orthographe.

On comprend, dès lors, pourquoi l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture peuvent apparaître comme l'événement majeur de ces années qui, autrefois, étaient caractérisées comme celles de l'accès à l'âge de raison. On imagine aussi les inquiétudes qui naissent lorsque, sur ce chemin, des difficultés se présentent.

Certains enfants ne parviennent pas à apprendre à lire et à écrire pendant le cours du cycle des apprentissages fondamentaux. Les causes de cet échec peuvent être très différentes et sont, le plus souvent, encore difficiles à analyser à cet âge. On évoque quelquefois la possibilité d'une dyslexie. Les spécialistes considèrent qu'un diagnostic de ce type peut être difficilement posé avant huit ans. Certes, lors de la visite des cinq ans, le médecin a pu attirer l'attention de la famille et de l'école sur la fragilité particulière de tel ou tel enfant dans ce domaine et suggérer une vigilance particulière. On ne peut cependant en déduire avec certitude qu'il ne peut pas apprendre à lire et à écrire normalement. Il incombe donc à l'équipe de cycle de considérer que, dans ce domaine, le devoir de patience vient compléter celui de vigilance.

D'autres enfants, sans présenter de troubles spécifiques, ont plus de chemin à parcourir que la moyenne des élèves dans la phase préparatoire des apprentissages (en particulier dans la construction du principe alphabétique). Ce sont eux qui peuvent être confrontés à un échec parce qu'on ne leur aura pas laissé le temps de se doter des instruments nécessaires. L'articulation entre école maternelle et école élémentaire, la différenciation du travail dans les premiers mois du cours préparatoire, l'accompagnement personnalisé des élèves concernés sont ici décisifs. Comme en bien d'autres circonstances, le regard positif sur l'enfant en voie d'apprentissage est la règle impérative.

On rencontre plus fréquemment des problèmes de compréhension dans les écoles qui scolarisent des élèves éduqués dans des familles qui ont elles-mêmes des difficultés dans la maîtrise du langage et de la langue ou encore qui, pour de multiples raisons, sont restées éloignées de la culture scolaire. Dans ce cas, c'est dans l'oral et dans tous les domaines d'activités qui permettent de construire des connaissances que l'on peut inverser le cours des choses. Il est donc important de ne réduire sous aucun prétexte les moments consacrés à cet effort, qui doit, cependant, rester étroitement lié à l'objectif prioritaire du cycle 2, l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture.
L'élève de l'école maternelle a pu, sans savoir encore lire, s'imprégner d'une riche culture littéraire. Au cycle 2, la fréquentation de la littérature de jeunesse doit demeurer une priorité. Dans la mesure où les élèves ne lisent pas encore de manière suffisamment efficace pour aborder des textes longs et complexes, les techniques de travail de l'école maternelle doivent être utilisées.
Si cette introduction évoque un peu longuement les difficultés rencontrées par les maîtres, ce n'est point pour les inciter à retarder la réalisation de cet objectif, mais au contraire pour les encourager à améliorer encore les résultats obtenus à la fin du cycle 2, condition indispensable d'une bonne poursuite de la scolarité. La place tenue par le domaine "Maîtrise du langage" dans ces programmes témoigne de son importance décisive. Les liens constamment établis avec les autres domaines montrent comment la maîtrise du langage est, particulièrement au cycle 2, l'axe fédérateur de l'ensemble des apprentissages.

Horaires

Dans l'introduction générale ont été rappelés les principes organisateurs. Les horaires sont précisés sur la base de la semaine et comportent une part de souplesse importante. L'équipe de cycle peut ainsi établir une programmation rigoureuse, avec des temps forts au cours de l'année. Le maître conserve la liberté pédagogique qui lui permet de tenir compte des particularités de sa classe.
L'un des gages de la réussite se situe dans la régularité avec laquelle ces activités sont proposées aux élèves : ils doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant non seulement dans les phases de découverte mais aussi dans les phases de stabilisation des acquis. Au cycle 2 où l'essentiel de la maîtrise du langage est consacré à la construction du savoir lire et du savoir écrire (presque une heure chaque jour pour chacune des deux activités), dès que l'élève devient capable d'une première autonomie, il doit prendre plaisir à relire seul les textes découverts collectivement dans les autres domaines ("Découvrir le monde", etc.) et écrire ou copier de sa propre main les textes produits à cette occasion. Là encore, c'est la régularité de l'activité qui compte : ces lectures et ces copies doivent être proposées chaque jour (au moins une demi-heure).

DOMAINES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Langues et culture polynésiennes	2 h 40	5 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques	5 h	
Découvrir le monde	3 h	
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
Récréations	2 h 30	

ACTIVITÉS QUOTIDIENNES	HORAIRE MINIMUM
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DES LANGUES FRANÇAISE ET POLYNESIENNES

LANGUE FRANÇAISE

OBJECTIFS

Le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et à écrire le français tout en se familiarisant avec quelques aspects majeurs de la culture écrite. C'est une première étape dans un cheminement qui a commencé dès l'école maternelle par l'accès au langage de l'évocation (rappel des événements passés, formulation de projets, verbalisation de situations imaginaires) et par la familiarisation avec la langue et la culture de l'écrit. La fréquentation assidue des littératures orales et des albums destinés aux jeunes enfants en a été un élément décisif, de même que toutes les expériences et les connaissances accumulées dans les divers domaines d'activités. Ces objectifs sont loin d'être atteints lorsque l'enfant entre à l'école élémentaire. Ils doivent être visés avec la même détermination non seulement au cycle 2, mais au cycle 3, sans parler du début du collège.

Le travail s'est poursuivi, particulièrement pendant la dernière année de l'école maternelle, par une patiente préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : entendre et distinguer les différents sons de la langue française (phonèmes), comprendre comment les lettres (graphèmes) les représentent. Pour nombre d'enfants, cet apprentissage n'est pas terminé au moment d'accéder à l'école élémentaire. C'est en ce sens qu'on ne doit pas considérer le cours préparatoire comme le début d'un nouvel enseignement. En fait, il poursuit et complète le travail commencé à l'école maternelle. Les enseignants doivent prendre le plus grand soin de vérifier les acquis des élèves qui entrent à l'école élémentaire et, lorsque les compétences de fin d'école maternelle dans le domaine du langage restent lacunaires, ne pas hésiter à prolonger les activités qui se déroulaient en grande section. L'accès à la langue écrite relève de la totalité du cycle des apprentissages fondamentaux et non de la seule année de cours préparatoire.

Les activités de langage oral, de lecture et d'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement. Si, pour la clarté de l'exposé, ils sont ici distingués, il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences dans des alternances rigoureusement pensées. Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire.

Dans chacun de ces apprentissages, les connaissances structurées dans les divers domaines du programme du cycle 2, les ouvrages de littérature de jeunesse signalés par la bibliographie mise à la disposition des enseignants et les différents instruments de documentation imprimés ou numérisés, adaptés à l'âge des élèves, constituent la base culturelle sans laquelle parler, lire et écrire ne seraient que des mécanismes sans signification.

PROGRAMME

1 – Maîtrise du langage oral

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

1.1 Prendre toute sa place dans le réseau des communications quotidiennes

À l'école élémentaire, une demi-heure par semaine a été inscrite à l'emploi du temps pour commencer à formaliser les moments de débats qui portent sur la vie collective (voir "Vivre ensemble"). Il convient de les conduire de manière à ce qu'aucun élève ne soit écarté des échanges, à ce que chacun apprenne à écouter tant les adultes que ses camarades et accepte la conduite du débat qui, pour l'essentiel, relève encore à cet âge de l'enseignant. Dans la mesure où la principale difficulté réside dans la capacité de tenir compte de l'échange en cours pour faire avancer la réflexion collective, c'est dans cette perspective que le maître doit être particulièrement attentif à guider le groupe. Des débats moins formalisés peuvent avoir lieu dans les séquences d'apprentissages. Ils doivent alors bénéficier du même accompagnement.

1.2 Entrer dans le dialogue didactique

Les dialogues instaurés entre le maître et l'élève tout au long des apprentissages sont une autre face importante des communications qui se structurent durant ce cycle. L'élève doit apprendre à s'appuyer sur ces échanges pour structurer une connaissance incertaine, sortir d'une incompréhension, prendre conscience d'une erreur et la corriger. L'élargissement de l'échange à quelques élèves peut être profitable, à condition toutefois de ne jamais perdre de vue que l'essentiel reste de permettre à chaque élève de restructurer ses représentations et de rectifier les manières de les formuler, grâce aux interactions de celui qui sait, c'est-à-dire du maître.

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

En entrant à l'école élémentaire, les élèves éprouvent encore de nombreuses difficultés lorsqu'ils tentent d'évoquer un événement que leur interlocuteur ne connaît pas ou quand ils veulent expliquer un phénomène un peu complexe. D'une manière générale, dès qu'ils s'aventurent dans une formulation enchaînant plusieurs énoncés et lorsqu'ils ne sont pas relancés par la parole d'un interlocuteur, ils restent encore souvent maladroits. Il en est de même lorsqu'ils tentent de comprendre des formulations orales de ce type. Lorsque ces situations se présentent, c'est en recourant au dialogue que le maître construit progressivement une meilleure compréhension ou une meilleure expression.

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

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

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

La découverte d'albums ou d'histoires illustrées peut être, à l'école élémentaire encore, un moyen privilégié pour y parvenir. L'alternance entre lecture de l'enseignant, rappel par un ou plusieurs élèves reformulant le texte dans leurs propres mots, dialogue sur les difficultés, nouvelle lecture de l'enseignant, nouvelle formulation par les élèves (sous la forme d'une dictée à l'adulte, par exemple) est susceptible d'aider chacun à se doter d'une plus grande familiarité avec ces textes. On exige progressivement que l'élève prenne une part plus grande dans cet échange, de manière à ce qu'il structure mieux ce qu'il souhaite dire et comprenne des textes plus longs et plus complexes.

Faciliter la compréhension des textes explicatifs (en situation de découverte collective)

Il en est de même pour des formes qui relèvent de l'explication et peuvent déboucher sur une meilleure compréhension des multiples aspects du documentaire (film, livre, revue, multimédia...). Au cycle des apprentissages fondamentaux, l'accès oral à ces sources d'information, par le son ou par la voix du maître, l'appui sur les images ou les schémas restent nécessaires. Là encore, production et compréhension se complètent : parcours en commun d'un document, dialogue sur les aspects successifs des éléments d'information, synthèses partielles demandées aux élèves et relancées par le maître, synthèse finale qui peut être là encore obtenue par une dictée à l'adulte.

Articuler maîtrise du langage oral et maîtrise du langage écrit

D'une manière générale, au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves ne maîtrisent pas encore suffisamment l'écrit pour pouvoir se poser de véritables "problèmes" de compréhension sur les textes qu'ils lisent. Les manuels d'apprentissage de la lecture reflètent cette situation en évitant toute complexité narrative. Si l'on souhaite que le développement des stratégies de compréhension des textes longs et complexes puisse se poursuivre - et il est essentiel qu'il en soit ainsi-, c'est donc prioritairement sur des textes dits à haute voix par l'enseignant qu'elles doivent être exercées.

1.4 Parler sur des images

Les images, sous toutes leurs formes, fixes ou animées, sont fréquemment utilisées au moment de l'apprentissage de la lecture comme équivalent du message écrit que l'enfant ne sait pas encore lire. Ainsi - une leçon de lecture commence presque toujours par l'exploration d'une image. Cette utilisation repose sur l'idée que l'image serait immédiatement décodable par l'enfant et que son message relèverait de l'évidence. En fait, il n'en est rien.

Dans le cadre des activités artistiques, les élèves du cycle des apprentissages fondamentaux commencent à utiliser les images de façon plus réfléchie. Toutefois, c'est quotidiennement que des images sont employées dans les différentes activités de la classe. Il importe que, chaque fois qu'il en est ainsi, ces documents fassent l'objet d'une discussion patiente afin que le message qu'ils portent soit verbalement élaboré. Ce sera l'occasion de confirmer l'identification de nombreux éléments du langage iconographique et, réciproquement, de préciser la signification des mots qui les désignent, d'expliciter les actions suggérées par les rapprochements des objets ou personnages représentés, de retrouver, chaque fois que cela sera possible, les correspondances suggérées avec d'autres images déjà rencontrées, de s'engager dans une interprétation simple du point de vue adopté par le photographe, le dessinateur ou le cinéaste.
Toutefois, on ne s'enfermera jamais dans un décodage formel des images. Il s'agit simplement de s'assurer que les élèves parviennent à construire un socle commun de compréhension et qu'ils sont susceptibles de passer sans difficulté de l'élaboration de cette signification à sa verbalisation.

1.5 Structurer et augmenter le vocabulaire disponible

À partir de six ans, les enfants deviennent de plus en plus attentifs aux mots nouveaux qu'ils découvrent dans les discours d'autrui ou à l'occasion des lectures qu'ils écoutent. Grâce à leurs interventions, les adultes permettent d'ajouter précision et rigueur au réemploi plus ou moins spontané des mots ainsi rencontrés. Dans cette perspective, les discussions sur la compréhension des textes jouent encore un rôle essentiel.

L'attention à la construction des mots permet d'accroître plus rapidement le vocabulaire disponible dans la mesure où chaque élément nouvellement acquis ouvre la possibilité de comprendre et de produire ceux que l'on peut dériver à partir de lui. La manipulation ludique des nombreux préfixes et suffixes de la langue ouvre la voie à des "inventions" de mots dont il appartient au maître de dire ensuite si elles sont licites ou non. Là encore, il ne s'agit pas de s'engager dans une description

formelle du lexique mais de jouer avec lui et de développer ainsi le plaisir de la langue.

1.6 Dire des textes

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

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

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

2 – Lecture

Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. La première activité, seule, est spécifique de la lecture. La seconde n'est pas très dissemblable de celle qui porte sur le langage oral, même si les conditions de communication à l'écrit diffèrent (absence d'interlocuteur, permanence du message) et si la langue écrite comporte des spécificités de syntaxe, de lexique ou textuelles, assez rarement présentes à l'oral.

Chez le lecteur confirmé, les deux activités sont presque simultanées. La première s'est automatisée, libérant toutes les ressources intellectuelles pour la seconde qui peut alors bénéficier d'une attention soutenue. Chez le lecteur débutant, l'identification des mots est encore peu efficace, elle est souvent trop lente pour que la mémoire conserve tous les mots reconnus jusqu'à la fin de l'énoncé. La compréhension reste difficile et doit être fortement soutenue, en particulier lorsqu'on aborde des textes longs ou complexes. Toutefois, ce n'est qu'en rendant plus efficace l'identification des mots que l'apprenti lecteur parvient en fin de cycle à une première autonomie.

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

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

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

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

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

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

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

Segmentation du texte en mots

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

Segmentation des mots en syllabes et phonèmes

La segmentation des énoncés se poursuit au niveau du mot lui-même en accentuant le travail d'analyse des unités distinctives. À l'école maternelle et en début d'école élémentaire, il relève pour l'essentiel de jeux. Il faut que, à l'école élémentaire, la capacité d'analyse devienne plus sûre et plus précise. C'est dans cette perspective qu'il convient de multiplier les exercices permettant de catégoriser les unités sonores de différents niveaux, par l'élaboration de règles de tri, la mise en œuvre de classements, la recherche d'éléments nouveaux pouvant entrer dans les classes proposées... De même, il est important d'entraîner les élèves à transformer des mots en jouant sur leurs composants : segmentation, dénombrement des unités, modification du mot par raccourcissement, allongement, inversion (des syllabes, puis des phonèmes). L'analyse phonologique stricte semble être au moins autant la conséquence que la cause de l'apprentissage de la lecture. Elle ne peut donc être un préalable exigible.

2.3 Deux manières d'identifier les mots

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

Identification des mots par la voie directe (lecture courante)

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

Identification des mots par la voie indirecte (déchiffrage)

On peut aussi retrouver un mot dont on n'a pas mémorisé l'image orthographique en recourant à la voie indirecte, c'est-à-dire à son déchiffrage. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire. Les écarts importants qui exigent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate.

2.4 Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer)

Pour pouvoir identifier les mots par la voie indirecte, les élèves de l'école élémentaire, qui ont commencé à comprendre la manière dont fonctionne le code alphabétique, doivent aussi mémoriser les relations entre graphèmes et phonèmes et apprendre à les utiliser.

La plupart des méthodes proposent deux types d'abord complémentaires ; analyse de mots entiers en unités plus petites référées à des connaissances déjà acquises ; synthèse, à partir de leurs constituants, de syllabes ou de mots réels ou inventés. Les deux types d'activités sont travaillés en relation avec de nombreuses situations d'écriture permettant de renforcer la mise en mémoire de ces relations.

Analyse du matériel graphique et synthèse des unités identifiées

Dans le premier cas, chaque mot présenté est analysé par analogie avec les mots repères (dans "manteau", je vois le "man" de "maman", le "t" de "table", le "eau" de "beau"). Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille, peut être écrite ou épelée et a une valeur phonétique non ambiguë (je prononce [mã], [tø] ou [o]).

Dans un deuxième temps, le matériel sonore ainsi retrouvé doit être rassemblé, syllabe après syllabe, pour constituer un mot renvoyant à une image acoustique disponible dans la mémoire de l'élève. La principale difficulté réside dans l'assemblage de la syllabe à partir des phonèmes qui la constituent : le passage de [tø] et [o] à [to] est difficile à découvrir sans guidage et nécessite le plus souvent que l'équivalence soit apprise.

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

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

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

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

Complémentarité entre exercices de lecture et exercices d'écriture

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

Programmation des activités

Ces apprentissages sont au cœur de la plupart des méthodes d'enseignement de la lecture. La qualité des programmations proposées doit guider le choix des enseignants. Certains laissent se constituer ces connaissances au hasard des rencontres et des réactions des élèves (c'est le cas de la méthode "naturelle" proposée par Célestin Freinet), d'autres (en particulier les livrets proposés par les éditeurs) les organisent selon une progression qui combine complexité croissante des activités mises en jeu tant dans l'analyse que dans la synthèse et complexité croissante des relations entre graphèmes et phonèmes. Dans les deux cas, il importe d'aider les élèves à mémoriser ces informations, donc à leur permettre de les structurer de manière rigoureuse et de les réviser fréquemment.

Certaines méthodes proposent de faire l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots (méthodes globales, méthodes idéo-visuelles...) de manière à éviter que certains élèves ne s'enferment dans cette phase de déchiffrage réputée peu efficace pour le traitement de la signification des textes. On considère souvent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages : il ne permet pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique directe des mots, trop longtemps appréhendés par leur signification dans le contexte qui est le leur plutôt que lus. On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes, par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes (les compétences de déchiffrage de mots inconnus en font partie).

2.5 Apprendre à identifier des mots par la voie directe

À la fin du cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves doivent utiliser de manière privilégiée la voie directe. Elle leur permet une identification quasi instantanée des mots et facilite donc la compréhension en soulageant la mémoire d'une part, en permettant une prise d'information plus sûre et plus complète de l'autre.

Cet accès direct suppose que les élèves aient mémorisé la forme orthographique (et non l'image globale) de très nombreux mots et qu'ils aient donc bénéficié d'un entraînement important et régulier. Il est toutefois normal qu'ils ne puissent pas lire par cette voie de manière continue, car la plupart des textes qu'ils découvrent comportent des mots peu fréquents qu'ils ne connaissent pas, à l'oral comme à l'écrit, ou dont la forme orthographique n'a pas été mémorisée.

Identification des mots outils

Les mots dont la forme orthographique est mémorisée en premier lieu sont bien sûr ceux qui sont les plus fréquemment rencontrés. Il convient que ce soient aussi les plus fréquents de la langue, pour l'essentiel des mots outils, et pas seulement ceux qui ont fait l'objet de multiples manipulations dans les rituels de la classe. Les mots outils sont peu perceptibles dans le langage oral (les enfants ne séparent pas aisément l'article du nom qui le suit, l'auxiliaire du verbe...). Ils doivent donc être particulièrement mis en valeur dans tous les exercices de segmentation des textes écrits.
On peut commencer à se livrer, dès la première année d'école élémentaire, à des classifications faisant apparaître des similitudes graphiques (le "c" des démonstratifs, le "s" des possessifs de 3e personne...) ou rapprochant les mots appartenant à une même catégorie (définie essentiellement par les substitutions qu'elle autorise : en position de déterminant, de préposition...).

Identification des noms, des verbes et des adjectifs

L'identification des mots écrits autres que les mots outils passe évidemment par l'accroissement général du vocabulaire des élèves (leur lexique mental) et, donc, par les connaissances qu'ils accumulent. Au cycle des apprentissages fondamentaux,

ces connaissances sont le plus souvent construites oralement dans les activités relevant des domaines "Découvrir le monde" ou "Éducation artistique" ou encore pendant les lectures de littérature de jeunesse. Il est donc essentiel de ne pas les négliger, en particulier pour les élèves qui ne bénéficient pas, hors de l'école, d'activités culturelles variées.

Toutefois, l'identification des mots écrits pose aussi de simples problèmes de lecture et suppose, en particulier chez le lecteur débutant, accompagnement et guidage. Comme pour les mots outils, l'articulation entre exercices de lecture et exercices d'écriture joue un rôle important. Chaque fois que l'élève écrit un mot, il en mémorise les composantes graphiques de manière plus sûre que lorsqu'il le lit.
Dans cette perspective, toutes les activités de copie sont intéressantes. Il s'agit de copies visant à favoriser la mise en mémoire de l'orthographe des mots et qui supposent donc que l'enfant apprenne rapidement à ne plus se contenter d'une transcription lettre à lettre. Le traitement du texte source relève donc, ici encore, d'une activité de segmentation et d'analyse du matériel graphique (où couper le mot lorsqu'on ne parvient pas à le mémoriser tout entier ? comment mémoriser ensemble le nom et son déterminant ? l'auxiliaire et le verbe ? etc.).

Attirer l'attention sur la manière dont les mots sont assemblés ou construits

L'attention aux marques grammaticales portées par l'écriture est précoce : dès cinq ans, de nombreux enfants s'interrogent spontanément sur le rôle du "s" du pluriel. À l'école élémentaire, il importe de signaler systématiquement ces phénomènes, tant en lecture qu'en écriture en les traitant comme de petits problèmes à résoudre (discussions sur leur distribution, sur leur rôle ; comparaison des différentes manières de marquer un même phénomène...) et en focalisant l'attention sur toutes leurs occurrences. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'analyse grammaticale, moins encore d'enfermer les élèves dans une terminologie approximative. Il convient, au contraire, de jouer avec les énoncés, à l'oral comme à l'écrit, de manière à sensibiliser les élèves aux effets de telle ou telle marque : que se passe-t-il lorsqu'on change un déterminant singulier par un déterminant pluriel ? une terminaison de personne ? de temps ? L'essentiel est de développer chez tous les élèves une conscience claire des effets produits par chaque modification sur la signification des énoncés. On peut faire l'hypothèse que ce travail contribue grandement à faciliter l'identification et le traitement, dans leur contexte, des mots des textes lus.

On sera en particulier attentif aux marques du genre et du nombre dans le groupe nominal, aux marques du pluriel sur le verbe, aux marques de personne les plus régulières. On commencera à attirer l'attention sur quelques marques temporelles particulièrement prégnantes du passé (passé composé et imparfait).

Il en est de même pour les liens introduits entre les mots par tous les phénomènes de dérivation ("sable", "sableux", "sablonneux", "sablière", "sablage", "sabler", "ensablé") qui doivent donner lieu à de très nombreux exercices de manière à en rendre la production aisée et, avec l'aide de l'enseignant, le contrôle plus rigoureux et la signification précise. On peut, comme ci-dessus, chercher tous les mots dérivables d'un mot simple, jouer sur un suffixe ou un préfixe et fabriquer des mots à partir de celui-ci en se demandant quels sont les mots qui existent dans la langue et ceux qui n'existent pas ("coiffure" opposé à "peignure"), ou encore tenter de retrouver le mot simple à partir des mots qui en sont dérivés, là encore en contrôlant les résultats. Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'étymologie, mais d'amener les élèves à se servir des informations graphiques disponibles.

2.6 Comprendre les textes

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

Comprendre des textes littéraires

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

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

À l'oral, on ne peut se contenter d'exiger des élèves une compréhension des informations données littéralement dans le texte. On doit les engager à retrouver les informations implicites qui sont à leur portée (la compréhension des lacunes d'un message suppose que l'on dispose des connaissances permettant de les retrouver). Cela implique de la part de l'enseignant

un questionnement précis sur l'implicite, y compris sur ce qui lui paraît le plus évident. C'est à ce prix seulement que tous les élèves deviennent susceptibles de comprendre les textes qu'ils lisent.

Au-delà, il est tout aussi important de conduire les élèves à une attitude interprétative : le sens d'un texte littéraire n'est jamais totalement donné, il laisse une place importante à l'intervention personnelle du lecteur (ici l'auditeur). C'est par le débat sur le texte entendu, plus tard lu, que les diverses interprétations peuvent être comparées. Elles doivent aussi être évaluées en revenant au texte lui-même de manière à contrôler qu'elles restent compatibles avec celui-ci. C'est en s'engageant résolument dans ce travail interprétatif que l'élève peut aussi apprendre le respect dû à la lettre du texte.

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

Il importe que les œuvres rencontrées soient nombreuses et variées. Les lectures en classe doivent être complétées par des lectures personnelles dans la BCD ou au domicile familial. L'emprunt à la BCD ou dans la bibliothèque de quartier doit devenir une habitude et un besoin. Les enseignants expliquent aux parents le rôle de médiateur qu'ils peuvent eux aussi jouer entre le livre et l'enfant. S'ils hésitent à lire à haute voix, il leur reste possible d'explorer les illustrations et d'engager le débat à leur propos. L'essentiel est que l'enfant découvre qu'une œuvre peut être prise dans de multiples horizons d'interprétations, reliée à des références culturelles variées, partagée avec ses camarades autant qu'avec sa famille ou le maître.

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

Comprendre des textes documentaires

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

Le texte informatif peut être parcouru comme un album (il comporte de nombreuses illustrations, des schémas, des tableaux...) et lu à haute voix par le maître. Il doit donner lieu aux mêmes efforts de construction de la signification. Très souvent, un documentaire est abordé pour répondre à une question précise. Il suppose donc que l'élève se dote d'une stratégie de recherche appuyée sur les tables des matières, les index, les titres et intertitres... Les réponses trouvées restent le plus fréquemment difficiles à interpréter, car elles renvoient souvent à d'autres informations qui se trouvent à d'autres endroits du texte. L'inférence joue dans ce type de lecture un rôle certainement plus important que dans le récit. Pour résoudre les problèmes que posent les lacunes du texte, il convient de faire de la fréquentation des documentaires un moment privilégié dans la construction de connaissances ordonnées plutôt qu'un acte de lecture autonome.

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

Comme pour la littérature, l'articulation entre lecture et écriture permet d'approfondir la compréhension des textes documentaires. L'occasion peut en être fournie par une visite, un élevage, une expérience, la rencontre d'un témoignage... Au cycle des apprentissages fondamentaux, le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information. Il peut être aussi le support de la mise en ordre des idées, de l'organisation du document. Il faut amener les élèves à produire un texte documentaire (aussi court soit-il), qui argumentera le concept étudié. Le dessin ne sera présent que comme support visuel de l'action. À cet âge, le texte documentaire reste souvent un récit. C'est là une étape normale et riche de l'accès aux textes explicatifs.

Mieux comprendre les textes qu'on lit

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

Au cycle des apprentissages fondamentaux, il importe donc que l'on conduise progressivement tous les élèves à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation. Deux types d'activités peuvent être envisagés : celles qui rendent l'élève plus sensible à la fonction de la syntaxe dans la compréhension de la phrase, celles qui lui permettent de contrôler la qualité de la compréhension construite. En relèvent les situations dans lesquelles on demande aux élèves d'anticiper dans une lecture la fin d'une phrase dont on a déjà lu les premiers mots en respectant la structure syntaxique de l'énoncé (critiquer les solutions erronées est un aspect important de cette prise de conscience) ou encore de proposer des suites sémantiquement probables dans le contexte concerné et évidemment de critiquer les suites improbables.

Certaines structures syntaxiques sont difficiles à comprendre. C'est le cas, par exemple, des phrases passives que beaucoup d'enfants comprennent comme si elles étaient des phrases actives. C'est aussi le cas des phrases complexes comprenant des relatives ou des conjonctives. L'interaction de l'enseignant est dans tous ces cas décisive. Il doit anticiper la difficulté et accompagner les élèves au moment où ils la rencontrent en mobilisant leur attention, en suggérant les points d'arrêt et en vérifiant ce qui a été réellement compris.

Il faut aussi que le lecteur construise des représentations successives de ce qu'il lit et les articule entre elles. Cela suppose que l'on découpe dans le texte des ensembles cohérents d'information et qu'on les mémorise au prix d'un important travail de sélection et de condensation. Cela suppose aussi que l'on traite efficacement toutes les marques qui assurent la cohésion du texte : ponctuation, déterminants, substituts du nom (pronoms, synonymes), connecteurs, marques de temporalité... Là encore, c'est en conduisant les élèves à redire ce qu'ils viennent de lire dans leurs propres mots, à sélectionner les informations importantes et à les mémoriser qu'on les conduit à mieux comprendre les textes. C'est en attirant leur attention, en cours de lecture, sur les marques de cohésion rencontrées et en assurant leur bonne interprétation qu'on leur permet de s'approprier progressivement leur usage.

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

3 – Écrire des textes

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

Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes. En effet, tant que les compétences de base (tracer les lettres, gérer l'essentiel de l'orthographe) ne sont pas acquises et automatisées, il est difficile que l'enfant puisse se consacrer pleinement aux activités plus délicates comme la mobilisation des informations, l'organisation du texte ou l'élaboration des énoncés. En mettant en œuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres.

3.1 Activités graphiques

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

À l'école élémentaire, il doit se doter d'une écriture cursive (minuscules et majuscules) sûre et lisible. Les enseignants pourront s'appuyer sur les exemples publiés par le ministère de l'éducation nationale. Ils ont été créés pour que l'élève s'approprie les caractéristiques graphiques de chacune des lettres de l'alphabet et acquière une aisance dans le mouvement qui lui permette, progressivement, d'écrire vite tout en restant parfaitement lisible.

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

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

3.2 Problèmes de l'orthographe

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

Ces compétences sont relativement différentes et supposent des situations d'apprentissage spécifiques (la dictée ne peut tout régler). En ce qui concerne l'orthographe lexicale, il faut distinguer nettement la capacité de copier sans faute un mot (c'est-à-dire d'aller le chercher dans un répertoire pour le réutiliser) et la capacité d'écrire sans aide un mot dont on n'est pas encore sûr d'avoir tout à fait fixé la forme orthographique. En situation de production de texte, il est décisif que l'élève puisse choisir entre les deux procédures et s'appuyer soit sur ses acquis définitifs, soit sur un répertoire. Il faut, en quelque sorte, le conduire à avoir une conscience claire de ce qu'il ne sait pas. Il est tout aussi important qu'il se pose des "problèmes d'orthographe" et qu'il réfléchisse à haute voix sur la manière dont on peut orthographier un mot. Les interactions de l'enseignant sont, dans ce cas, importantes. Elles doivent exiger la rigueur dans l'analyse phonologique du mot et permettre à l'élève de constituer ses premiers repères et ses premières règles de choix entre les différentes écritures possibles d'un même son. Le travail effectué sur la construction du lexique (dérivations) doit être réutilisé dès les premiers exercices d'écriture (par exemple, pour retrouver les lettres muettes).

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

La révision orthographique des textes reste très difficile pour les élèves du cycle 2. On peut toutefois les introduire à cette pratique très importante en repérant d'abord les points du texte sur lesquels il y a eu des erreurs et en les amenant à évoquer à haute voix et à discuter les solutions possibles.

D'une manière générale, on choisira de ne pas travailler les problèmes d'orthographe au moment où l'effort de l'enfant se concentre sur l'activité rédactionnelle proprement dite. On peut, par contre, soutenir l'attention orthographique dans l'écriture spontanée lorsque l'effort de conception et de mise en mots est moins grand (légende d'un dessin, texte très court, copie différée...).

3.3 Mobilisation des connaissances et organisation des textes

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

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

L'organisation du texte, à cet âge, peut être difficilement considérée comme l'élaboration d'un plan préalable. On préférera les situations qui conduisent à ordonner des fragments de texte déjà élaborés, à prévoir la suite des événements ou des informations en s'appuyant sur des dessins ou des images les représentant... Là encore, on peut construire très progressivement l'apprentissage en abordant ces problèmes par le biais de tentatives de modifications réglées de textes déjà écrits comme le pastiche ou la transformation d'un épisode.

3.4 Mise en mots

Au cycle des apprentissages fondamentaux, la mise en mots des textes produits passe encore de manière privilégiée par la dictée à l'adulte ou l'emprunt de fragments copiés dans des répertoires. Toutefois, les élèves doivent aussi s'initier à l'écriture autonome de textes dont tous les éléments constitutifs ont été évoqués et organisés au préalable. Dans cet effort

pour construire des phrases, trouver les mots, gérer leurs relations, marquer leur orthographe, se constitue une nouvelle relation au langage. Là encore, il importe que l'enseignant soit particulièrement présent et qu'il accompagne l'effort singulier de chaque élève en signalant les difficultés non perçues, en donnant les informations qui manquent, en suggérant une solution pour un problème de syntaxe ou un problème d'orthographe...
On peut considérer que, à la fin du cycle 2, chaque enfant, après une préparation rigoureuse, doit pouvoir écrire un texte d'une dizaine de lignes (texte narratif ou texte explicatif) en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

3.5 Édition des textes

Un projet d'écriture se termine, le plus souvent, par l'édition manuscrite ou imprimée du texte, qu'il soit collectif ou individuel. Les productions personnelles pourront figurer dans le carnet d'écriture de l'élève (lien entre le cahier de vie de maternelle et le carnet d'écriture du cycle 3). C'est un aspect important de la production de textes qui ne peut être négligé. On s'assurera, en particulier, que les modalités d'édition soient en accord avec le public lecteur visé. La liaison avec les activités artistiques permet d'inscrire l'écriture dans un projet d'expression et de création plus élaboré.

4 – Évaluer les compétences acquises

Les évaluations nationales de début de cycle 3 permettent de prendre la mesure des résultats obtenus à l'issue de cinq, souvent six années de scolarité. Elles offrent des repères précis dans les différents domaines de la maîtrise du langage :

1 compréhension du langage oral, tant dans l'ordinaire de la vie scolaire (compréhension de consignes) que lors de la confrontation avec des textes longs oralisés par le maître (littérature de jeunesse, documentaires) ;
2 maîtrise de l'identification des mots par voie directe (cette identification doit être devenue automatique pour tous les mots fréquents ainsi que pour les mots moins fréquents dont l'orthographe est régulière) et par voie indirecte (déchiffrage des mots rares et des mots dont l'orthographe est irrégulière) ;
3 compréhension du langage écrit dont on peut considérer que, à cet âge, elle se limite à savoir retrouver de manière autonome, dans un texte, des informations qui appartiennent déjà à l'environnement culturel et aux connaissances de l'élève (l'utilisation de la lecture pour découvrir des connaissances neuves appartient plutôt au cycle 3) ;
4 copie correcte de textes courts ;
5 écriture orthographiquement correcte en production autonome ou en dictée préparée des mots les plus courants, respect de l'accord sujet verbe et de l'accord dans le groupe nominal (lorsqu'ils sont réguliers) ;
6 production, avec l'aide de l'enseignant, de textes courts comportant des contraintes variées ;
7 utilisation assurée des principaux instruments linguistiques donnant aux textes leur cohésion (substituts pronominaux et nominaux du nom, connecteurs, déterminants, temps des verbes) ;
8 utilisation assurée du vocabulaire courant et capacité à comprendre des mots nouveaux dans leur contexte et en s'appuyant sur quelques phénomènes de dérivation.

L'existence d'une évaluation nationale n'exonère pas les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux d'organiser des évaluations en cours d'apprentissage, susceptibles d'attirer l'attention sur les difficultés que peuvent rencontrer certains élèves au moment même où elles se présentent. Elles sont un moyen de contrôler, en continu, la pertinence de la programmation des activités et des enseignements proposés, en particulier au début d'une séquence didactique ou d'une nouvelle phase d'apprentissage (début de cours préparatoire), puis chaque fois qu'une étape est franchie. De nombreux instruments d'évaluation sont mis à la disposition des enseignants par la direction de la programmation et du développement.
(Site "banqoutils", livrets "Lire au CP n°1" et "Lire au CP n°2", évaluations SG/CP)

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANCAISE

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2

1 - MAÎTRISE DU LANGAGE ORAL

1.1 Communiquer

Être capable de :
-1 écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant ;
-2 exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange ;
-3 faire des propositions d'interprétation pour oraliser un texte appris par cœur ou pour dire un texte en le lisant.

1.2 Maîtrise du langage de l'évocation

Être capable de :
-1 rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre ;
-2 en situation de dictée à l'adulte (d'un texte narratif ou explicatif), proposer des corrections pertinentes portant sur la cohérence du texte ou sur sa mise en mots (syntaxe, lexique) ;
-3 dégager la signification d'une illustration rencontrée dans un album en justifiant son interprétation à l'aide des éléments présents

dans l'image ou des situations qu'elle suggère ;
-4 dire un poème ou un court texte parmi ceux qui ont été appris par cœur dans l'année (une dizaine) en l'interprétant.

2 - LECTURE ET ÉCRITURE

2.1 Compréhension

Être capable de :
-1 comprendre les informations explicites d'un texte littéraire ou d'un texte documentaire appropriés à l'âge et à la culture des élèves ;
-2 trouver dans un texte documentaire imprimé ou sur un site Internet les réponses à des questions simples ;
-3 dégager le thème d'un texte littéraire (de qui ou de quoi parle-t-il ?) ;
-4 lire à haute voix un court passage en restituant correctement les accents de groupes et la courbe mélodique de la phrase (lecture préparée silencieusement) ;
-5 relire seul un album illustré lu en classe avec l'aide de l'enseignant.

2.2 Reconnaissance des mots

Avoir compris et retenu :
-1 le système alphabétique de codage de l'écriture ;
-2 les correspondances régulières entre graphèmes et phonèmes.

Être capable de :
-1 proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier ;
-2 déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas ;
-3 identifier instantanément la plupart des mots courts (jusqu'à 4 ou 5 lettres) et les mots longs les plus fréquents.

2.3 Production de textes

Être capable de :
-1 écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique.

2.4 Écriture et orthographe

Être capable de :
-2 orthographier la plupart des "petits mots" fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...) ;
-3 écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage ;
-4 copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible ;
-5 utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules ;
-6 en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) ;
-7 en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer l'accord en nombre du verbe et du sujet dans toutes les phrases où l'ordre syntaxique régulier est respecté.

LANGUES ET CULTURE POLYNESIENNES

OBJECTIFS ET CONTENUS

1 – Présentation générale commune aux cycles 1, 2 et 3

L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire participe à la valorisation et à la transmission du patrimoine linguistique et culturel polynésien. Cet enseignement répond aussi à l'un des objectifs majeurs de l'école maternelle qui est la maîtrise du langage oral. En permettant à l'élève de langue maternelle polynésienne de consolider ses compétences langagières initiales, cet enseignement favorise le développement d'un bilinguisme et d'un biculturalisme harmonieux. Aux enfants non locuteurs, l'initiation à une langue polynésienne offre l'opportunité d'un accès direct aux références culturelles polynésiennes et plus largement océaniennes ainsi qu'à de nombreuses sphères de la vie locale. Elle permet à certains enfants de rétablir des liens entre générations, par exemple avec des grands-parents qui maîtrisent peu le français.

Pour l'enfant de langue maternelle polynésienne qui découvre l'école, l'utilisation de sa langue en classe l'aide à communiquer plus aisément. Il peut s'exprimer dans une langue qui lui permet de donner du sens au monde qui l'entoure et au cours d'activités qui sont en rapport avec la culture qui lui est la plus accessible. Si les objectifs linguistiques et culturels sont spécifiques aux langues polynésiennes, en revanche les objectifs communicationnels, comportementaux, cognitifs et méthodologiques sont transférables vers les autres domaines d'activité de l'école.

Cet enseignement qui doit être mené en langues polynésiennes s'adresse à tous les élèves. Débuté en petite section de maternelle, il se poursuit jusqu'à la dernière année de l'école élémentaire. L'enseignant met en œuvre une pédagogie adaptée aux compétences linguistiques de chaque enfant (renforcement ou initiation). Les mêmes notions et fonctions langagières sont développées simultanément en langues polynésiennes et française. Des programmations sont établies dans le cadre du projet d'école.

Le volume horaire hebdomadaire en langues et culture polynésiennes est de 2 heures et 40 minutes (1 heure de langue enseignée et 1 heure 40 minutes de langue d'enseignement). Cet enseignement concerne tous les champs disciplinaires, réaffirmant ainsi que les langues polynésiennes sont des langues d'enseignement et de culture.
Dans le cadre d'un projet d'école, ce volume horaire pourra être porté à 5 heures. Dans ce cas, le temps supplémentaire sera consacré à l'utilisation des langues polynésiennes en tant que langues d'enseignement.
Au cycle 1, la pratique quotidienne de la langue à hauteur d'au moins 1 heure dans l'ensemble des domaines disciplinaires est préconisée.

Les présents programmes indiquent les objectifs généraux et les compétences terminales par cycle pour l'ensemble de l'école primaire. Des contenus d'enseignement seront proposés pour chaque langue dans des documents d'accompagnement.

Les objectifs poursuivis sont de deux ordres : langagiers et culturels.

1.1 Objectifs langagiers

À l'issue de l'école primaire, l'élève peut comprendre et produire dans la langue polynésienne enseignée des énoncés oraux complexes et les articuler entre eux pour exprimer ses besoins, ses sentiments, ses émotions, son opinion, raconter une histoire, évoquer un événement vécu, à venir ou imaginaire, expliquer un projet, décrire un objet ou un être, expliquer un phénomène, expliquer une pratique culturelle.

En outre, il devra maîtriser un lexique spécifique aux différents domaines disciplinaires.

L'élève sait lire et écrire dans la langue polynésienne enseignée.

Il a développé une conscience phonologique (les mots se composent de phonèmes), morphologique (certains mots se décomposent en unités significatives plus petites), syntaxique (les mots sont agencés entre eux dans l'énoncé selon des règles que l'on peut expliciter), et pragmatique (celui qui parle accomplit des actes de langage avec l'intention, implicite ou explicite, d'influencer celui à qui il s'adresse).

Deux systèmes graphiques seront dorénavant reconnus et adoptés officiellement en Polynésie Française : le code graphique de l'Académie tahitienne et celui de l'Eglise Protestante Māòhi. Une note de service précisera ce point ultérieurement.

1.2 Objectifs culturels

L'élève dispose de connaissances essentielles relatives au milieu naturel, aux relations sociales, aux valeurs, à l'histoire des croyances et aux techniques, à la littérature orale. Il sait adopter les formes culturelles propres à son aire linguistique. Il a pu observer également que derrière les différences entre les cultures se cachent des invariants qui tiennent au fait humain. Dans une société multiculturelle, mettre en évidence ce qui rapproche les hommes est aussi important que cultiver les différences. La dignité, la responsabilité, la solidarité, l'amitié, le respect de soi et de l'autre, la préservation de l'environnement, sont autant de notions qui permettent d'opérer ces rapprochements. Les élèves observent aussi que les cultures ne sont pas figées mais qu'elles se transforment.

La contribution de locuteurs natifs reconnus, intervenants agréés, conforte l'indispensable dimension culturelle de cet enseignement.

1.3 Objectifs cognitifs et méthodologiques

Au travers d'activités inspirées de situations familières, l'élève sait mettre en œuvre des processus cognitifs tels qu'être attentif, se concentrer, mémoriser, évoquer, rappeler des événements vécus, se situer dans l'espace et dans le temps, raisonner (par induction, par déduction), imaginer, créer, compter, trier, classer, ranger, mesurer.

Dans le cadre de la réalisation de projets divers, il sait organiser son travail en gérant son temps. Il sait rechercher de l'information, la classer et en extraire les éléments pertinents. Il mobilise ses connaissances pour réaliser un document, un exposé.

Dans tous les domaines disciplinaires, il sait utiliser les démarches d'apprentissage appropriées : démarche d'investigation en sciences, histoire, géographie,…

Il peut expliquer ce qu'il fait, pourquoi il le fait, comment il le fait, ou pourquoi il ne parvient pas à le faire.

2 – L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes au cycle 2

Le cycle des apprentissages fondamentaux doit permettre à chaque élève d'apprendre à lire et à écrire dans la langue polynésienne enseignée. Si ce nouvel apprentissage implique un effort majeur pour l'élève, la maîtrise de la langue orale demeure au cycle 2, ainsi qu'au cycle 3, une préoccupation permanente de l'enseignant.

L'élève continue de construire sa compétence langagière à l'oral lui permettant ainsi d'acquérir un statut d'interlocuteur. Il assume progressivement une prise de parole plus longue et plus structurée. A l'occasion d'échanges collectifs, il apprend à exposer son point de vue et ses réactions et à reformuler ceux de ses camarades ou de l'enseignant. Il explique un projet mené dans la classe (objectifs, étapes, méthode). Sa description des êtres et des choses, emprunte un vocabulaire de plus en plus précis.

L'élève est amené progressivement à réfléchir sur le langage et les langues (langue française et langue polynésienne enseignée). Il a pu développer au cycle 1 une conscience phonologique utile à la compréhension du code alphabétique. A partir du cycle 2, il doit acquérir une conscience morphologique : la plupart des mots se composent d'unités significatives plus petites (les morphèmes).

La conscience syntaxique de l'élève est éveillée au travers de nombreux «jeux de langue » conduits sans recours à une métalangue : reformulation d'une même idée selon des agencements syntaxiques différents, manipulation, reconnaissance et correction des énoncés grammaticalement incorrects ou des non-sens. L'élève découvre ainsi que les mots sont agencés entre eux dans l'énoncé selon des règles dont certaines seront explicitées au cycle 3.
L'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les langues polynésiennes doit être soigneusement articulé avec celui conduit en français. L'élève a pris conscience que des phonèmes des langues polynésiennes sont parfois différents de ceux de la langue française et que certains sons distinctifs dans l'une ne le sont pas dans l'autre. Il observe également que le code alphabétique de ces langues diffère de celui du français. La comparaison des mots polynésiens d'emprunt avec ceux des langues dont ils sont issus fournit l'occasion à l'élève de prendre conscience de ces divergences.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'effectue à partir d'un corpus de textes préalablement lus à haute voix par l'enseignant, abondamment commentés puis mémorisés. Grâce à des activités de reformulation, l'enseignant s'assure que ces textes sont parfaitement compris par chaque élève.

L'élève explore l'univers des relations familiales en Polynésie. Il apprend à décrire son environnement naturel (l'île, ses espèces animales ou végétales). Il peut présenter quelques pratiques culturelles, quelques techniques traditionnelles et les comparer aux usages de la vie moderne. Pour les élèves scolarisés en milieu urbain, il s'agit souvent d'une découverte qui doit prendre appui sur des documents audiovisuels authentiques (photos, enregistrements sonores, films..), sur des visites (musées, sites culturels…) ou sur la correspondance scolaire (courrier électronique,…).

MAÎTRISE DES LANGUES ET CULTURE POLYNESIENNES

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2

1.COMPETENCES LANGAGIERES

1.1.Compréhension et production orale

Être capable de :

-0 exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans le propos de l'échange,
-1 reformuler un énoncé prononcé par l'enseignant ou par un camarade,
-2 expliquer un projet mené dans la classe (objectifs, étapes, méthode),
-3 identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement,
-4 jouer des saynètes élaborées collectivement à partir d'une histoire racontée en classe,
-5 situer des événements entre eux (simultanéité, antériorité, postériorité) et exprimer un éventuel
-6 rapport de causalité,
-7 comparer les événements en fonction de leur durée,
-8 désigner, décrire comparer en tenant compte de leurs propriétés physiques et fonctionnelles, les éléments de la nature et les

objets (milieu, apparence, usage…) et les êtres vivants (parenté, rôles, comportement….)
-9 réciter la comptine numérique traditionnelle au moins jusqu'à 100,
-10 mémoriser et réciter chaque année quelques (~ 5) textes simples (récits ou poèmes),
-11 chanter chaque année une dizaine de chansons.

1.2. Compréhension et production écrite

Être capable de :
-0 distinguer les mots lexicaux des marqueurs grammaticaux,
-1 citer et orthographier les principaux marqueurs grammaticaux,
-2 identifier et utiliser instantanément les mots lexicaux les plus fréquents,
-3 identifier les phonèmes qui composent un mot entendu,
-4 restituer l'alphabet de la langue enseignée (graphème, nom du graphème et phonème correspondant),
-5 associer aux phonèmes, les graphèmes correspondants dans le code alphabétique de la
-6 langue polynésienne enseignée, et réciproquement,
-7 proposer une écriture possible pour un mot entendu,
-8 déchiffrer un mot lu que l'on ne connaît pas,
-9 reconnaître les termes récents empruntés au français ou d'une autre langue et comparer la structure
-10 phonologique de l'emprunt avec le terme dont il est issu,
-11 copier sans erreur un texte d'une à deux lignes,
-12 proposer un découpage des mots complexes en unités significatives plus petites,
-13 dériver le nombre ordinal à partir du cardinal correspondant,
-14 lire à haute voix un court passage en respectant les groupes de souffle et la prosodie de la phrase (lecture préparée),
-15 expliciter les informations (thème, personnages, trame, etc.) extraites d'un court texte littéraire ou
-16 documentaire,
-17 associer le nom des nombres connus avec leur écriture chiffrée.

2. COMPETENCES CULTURELLES

Être capable de :
-0 se situer par rapport aux autres membres de la famille (parents, grands parents, nommer les différents
-1 membres de la fratrie),
-2 nommer les villages, les communes, les îles, etc., environnantes,
-3 nommer les différentes parties du paysage (terre/mer ; rivage/intérieur ; rivière, montagne, falaise,
-4 plateau, plaine, plage, récif, etc.),
-5 indiquer une direction,
-6 citer quelques toponymes de son île et les situer sur une carte simple,
-7 savoir que dans une aire géographique on parle la langue polynésienne enseignée en classe,
-8 dire quelques devinettes et dictons traditionnels,
-9 décrire les principaux événements culturels, religieux et sportifs (leur raison d'être, leur déroulement),
-10 expliquer quelques techniques traditionnelles et les comparer aux techniques contemporaines (pour
-11 s'approvisionner en eau, pour pêcher, pour se soigner, etc.),
-12 expliquer les anciennes habitudes alimentaires,
-13 citer quelques techniques culinaires empruntées et adaptées,
-14 connaître les principaux éléments de l'habillement d'autrefois,
-15 jouer à quelques jeux traditionnels en explicitant leurs règles,
-16 donner quelques titres de récits de la littérature orale et quelques noms de personnages mythiques,
-17 connaître quelques personnages ayant marqué l'île, le pays.

3. COMPETENCES COGNITIVES ET METHODOLOGIQUES

Être capable de :
-0 se situer, dans le quartier, dans le village, dans la commune,
-1 trier et classer les êtres ou les choses selon leurs propriétés physiques ou fonctionnelles,
-2 ranger des objets selon leur forme, leur taille ou leur volume,
-3 raisonner, par induction, par déduction,
-4 organiser son travail en gérant son temps.

Il convient de préciser que nombre de ces éléments doivent être intégrés aux enseignements d'autres domaines d'activités.

VIVRE ENSEMBLE

OBJECTIFS

L'école maternelle centre ses efforts sur la délicate articulation entre construction de la personne et acceptation du caractère collectif de la vie scolaire. Le cycle 3, à l'école élémentaire, vise à une prise de conscience des valeurs sans lesquelles les différentes collectivités dans lesquelles s'inscrit la vie quotidienne de l'enfant ne sauraient avoir de signification. Le cycle 2, parce qu'il scolarise des élèves qui commencent à peine à pouvoir accepter un autre point de vue que le leur sur leurs actions, constitue une transition importante entre ces deux étapes.

Il appartient aux enseignants qui en ont la responsabilité de structurer la vie collective en explicitant, plus encore qu'à l'école maternelle, les règles qui permettent son déroulement harmonieux. Les élèves commencent à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général. Ils découvrent que les contraintes de la vie collective sont les garants de leur liberté, que la sanction, lorsqu'elle intervient, ne relève pas de l'arbitraire de l'adulte mais de l'application de règles librement acceptées. Ils apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés en tenant leur place dans les réunions de régulation qui sont inscrites à l'emploi du temps.

Au cycle 2, il est encore prématuré de parler d' "Éducation civique" dans la mesure où les disciplines qui lui servent d'appui - l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales - ne sont pas encore constituées. Toutefois, l'accès progressif à la lecture et à l'écriture, l'ouverture plus grande vers le monde extérieur permettent aux élèves de mieux comprendre ce qu'est la vie collective et d'approfondir la signification des contraintes qu'elle impose : s'approprier les règles du groupe, dialoguer avec les camarades et les adultes, écouter l'autre et accepter de ne pas être entendu tout de suite, coopérer. En attendant, pour ces premières années de l'école élémentaire, le programme reste volontairement modeste quant aux connaissances à acquérir et devra toujours être conduit en relation avec les activités des autres domaines.

PROGRAMME

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

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

Le règlement intérieur doit être présenté dès la première rentrée à l'école élémentaire. Dès que cela lui paraît possible, le maître fait élaborer collectivement les règles de vie de la classe. Il fait découvrir les conditions de réussite d'un débat (voir "Maîtrise du langage") et fait accepter la discipline que chacun doit s'imposer. Une heure par quinzaine doit y être consacrée afin de montrer le sérieux et l'importance de cette démarche.

Au cours du cycle 2, l'enfant voit son sens de la responsabilité s'affirmer. Il construit sa personnalité autour de la recherche d'un équilibre entre ce qu'il doit faire, ce qu'il peut faire et ce qui lui est interdit de faire. Toutes les situations vécues à travers les apprentissages fondamentaux ont aussi pour objectif de développer une attitude responsable.

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

La conquête de la lecture et de l'écriture relance le questionnement sur le monde qui entoure l'enfant comme sur lui-même et conduit à la recherche de connaissances nouvelles, y compris en dehors du temps scolaire. En effet, lire c'est s'approprier et enrichir son univers personnel, aller à la rencontre de l'inconnu, pouvoir partager avec les autres des découvertes sans cesse renouvelées.

En commençant à apprendre une langue nouvelle et la culture qu'elle exprime, l'élève du cycle 2 aborde une manière différente de penser et de vivre, il s'éduque à l'altérité. Les langues polynésiennes permettent de mieux appréhender l'originalité des îles et des archipels et de leur passé ; la langue étrangère élargit ses connaissances du monde et son approche de l'autre.

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

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

3 – Dépasser l'horizon de l'école

L'école maternelle a déjà offert de nombreuses occasions de sortir de l'école et de s'ouvrir au monde. À l'école élémentaire, la multiplicité des domaines de connaissances abordés, de la première éducation littéraire ou artistique à la découverte du monde, permet d'amplifier cette ouverture et de la structurer.

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

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

Au-delà, l'élève prend progressivement conscience de son appartenance à une communauté polynésienne et nationale à partir de l'écoute de quelques récits historiques et littéraires lus par le maître et en découvrant l'inscription de la Polynésie française et de la France dans un espace géographique. L'enseignant lui explique la signification des grands symboles nationaux et de la Polynésie française : l'hymne national, l'hymne polynésien, les drapeaux, quelques monuments...

Le programme du domaine "Découvrir le monde" comme l'apprentissage des langues et l'éducation littéraire et artistique offrent les bases d'un élargissement des repères culturels, d'abord dans l'espace et, dans une moindre mesure, dans le temps. La lecture de textes, l'observation d'images, le recours à la toile et à la correspondance électronique permettent aux maîtres de montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité, conduisant à de premières formes de solidarités qui dépassent l'horizon étroit du groupe.

VIVRE ENSEMBLE

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2

Être capable de :

-3 commencer à se sentir responsable ;
-4 prendre part à un débat sur la vie de la classe ;
-5 respecter les adultes et leur obéir dans l'exercice normal de leurs diverses fonctions.

Avoir compris et retenu :

-6 que les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples pris dans les règles de vie ;
-7 quelques principes d'hygiène personnelle et collective et leur justification ;
-8 quelques règles simples de sécurité routière ;
-9 quelques règles à appliquer en situation de danger (se protéger, porter secours en alertant, en choisissant les comportements à suivre) ;
-10 les principaux symboles de la nation, de la République et de la Polynésie française, les hymnes.

MATHÉMATIQUES

OBJECTIFS

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

(en francs pacifiques et en euros) est assurée par son utilisation dans les activités relatives à la numération et au calcul.
L'ensemble de ces apprentissages prend appui sur les expériences conduites à l'école maternelle et sur les acquis auxquels elles ont donné lieu.
Élaborées comme réponses efficaces à des problèmes, les premières notions mathématiques sont identifiées, puis étudiées dans le but d'être utilisables pour résoudre de nouveaux problèmes.
Dès le cycle 2, les élèves doivent prendre conscience du fait que résoudre un problème ne revient pas à trouver, tout de suite, les calculs à effectuer pour répondre à la question posée. Une élaboration est, en général, nécessaire, faite d'étapes ou d'essais plus ou moins organisés. Un même problème, suivant le moment où on le propose, suivant les connaissances des élèves à qui on le destine et suivant la gestion qui en est faite, peut être résolu par élaboration de procédures personnelles ou, plus tard, par reconnaissance et utilisation d'une procédure experte appropriée. Dans certains cas, la résolution des problèmes est organisée par l'enseignant pour, à partir des solutions personnelles élaborées par les élèves, déboucher sur une nouvelle connaissance (notion ou procédure).
L'entraînement, nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles, ne doit pas occulter la phase, parfois longue, au cours de laquelle les connaissances sont élaborées par les élèves, puis progressivement précisées et structurées. Afin d'éviter les difficultés rencontrées par les élèves du cycle 2 pour se représenter des situations décrites dans un texte, les questions peuvent être posées dans le cadre de jeux ou d'expériences effectivement réalisées avec des objets. Les exercices sur fiches ne doivent pas se substituer à ce travail primordial avec du matériel. Il convient cependant de garder à l'esprit que ce n'est pas la manipulation elle-même qui constitue l'activité mathématique, mais les questions qu'elle suggère et l'activité intellectuelle que doivent développer les élèves pour y répondre lorsque le matériel n'est plus disponible. Dans cet esprit, on privilégie les problèmes où les élèves sont placés en situation d'anticiper une réponse qu'ils pourront ensuite vérifier expérimentalement.
Les capacités à chercher, abstraire, raisonner et expliquer se développent aussi bien dans les moments de travail individuel ou en petits groupes que dans les phases d'échange et de confrontation qui permettent de mettre en valeur la diversité des méthodes utilisées pour résoudre un même problème.
Le travail de recherche sur des situations réelles et la réflexion collective à laquelle il donne lieu imposent un usage privilégié de la langue orale. Au cycle 2, l'usage des mots précède celui des symboles mathématiques : ils sont à la fois plus proches du langage des élèves et plus à même d'exprimer le sens des notions. La mise en place nécessaire d'un langage élaboré et du symbolisme conventionnel, spécifique aux mathématiques, doit être réalisée avec prudence, à mesure qu'elle prend sens pour les élèves dont elle ne doit pas freiner l'expression spontanée. L'appui sur l'écriture est évidemment indispensable, en particulier dans les phases de recherche. Au cycle 2, les écrits de recherche servent également souvent de support aux échanges collectifs au cours desquels les élèves trouvent une occasion de s'initier à l'argumentation et à ses exigences (écoute des autres, contrôle par autrui de ce qui est avancé, recours à une expérience pour trancher entre deux propositions...). En fin de cycle, la rédaction de textes plus élaborés rendant compte de la démarche de résolution fait l'objet d'un travail collectif.
L'évaluation des progrès des élèves et de leurs difficultés ne se limite pas aux bilans réalisés au terme d'une période d'apprentissage. Outil de régulation du processus d'enseignement, elle est, au contraire, intégrée aux dispositifs d'enseignement, à travers la prise d'indices sur les productions des élèves et l'analyse de leurs erreurs.
Le document d'application précise et développe, pour chaque contenu, les compétences élaborées au cours du cycle, apporte un éclairage sur les modalités d'apprentissage et donne des pistes d'activités pédagogiques. Il constitue un complément indispensable pour la mise en œuvre du présent programme.

PROGRAMME

1 – Exploitation de données numériques

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

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

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

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

2 – Connaissance des nombres entiers naturels

Avant d'arriver au cycle 2, les élèves ont déjà acquis certaines compétences dans l'utilisation des nombres. Celles-ci doivent être prises en compte et stabilisées : maîtrise de la comptine orale, utilisation du dénombrement, mise en relation des nombres dits et de leur écriture chiffrée.
Sur la base des acquis de l'école maternelle, dès le début du cycle 2, les activités peuvent se situer dans un domaine numérique relativement étendu (jusqu'à 20 ou 30), sans que cela nécessite une maîtrise complète des écritures chiffrées. Dans une première étape, les élèves prennent conscience du fait que les nombres permettent de résoudre certains problèmes (voir rubrique précédente). Puis, progressivement, ils construisent leurs premières connaissances relatives à la numération décimale dont une bonne maîtrise est décisive pour l'apprentissage du calcul. La capacité à connaître la valeur d'un chiffre en fonction de sa position dans l'écriture d'un nombre constitue un objectif essentiel. Le vocabulaire (dizaine, centaine) est toujours explicité par des expressions du type "paquet de dix, paquet de cent", plus accessibles aux élèves.
Une première structuration du domaine numérique doit être construite au cycle 2. D'une part, les élèves construisent leurs premières connaissances sur la comparaison des nombres, en appui à la fois sur leur aspect cardinal (4 c'est moins que 7) et sur leur aspect ordinal (4 est situé avant 7 dans la suite des nombres). D'autre part, ils élaborent les premières relations additives et multiplicatives entre des nombres d'usage courant, au travers des activités de calcul mental.
Le recours à la monnaie (en francs pacifiques et en euros) comme support d'activités, notamment pour la pratique d'échanges, favorise à la fois un travail sur la compréhension de la numération et la connaissance des pièces et billets en usage.
Les connaissances sur les nombres entiers naturels (inférieurs à mille) concernent :

1. le dénombrement des éléments d'une collection, en particulier par recours à des groupements ou des échanges par dizaines ou par centaines ;
2. la numération décimale : valeur des chiffres en fonction de leur position, suite des nombres ;
3. la mise en relation des désignations écrites (en chiffres et en lettres) et parlées des nombres ;
4. l'ordre sur les nombres : comparaison, rangement ;
5. les relations arithmétiques entre les nombres : doubles et moitiés de nombres d'usage courant...

3 – Calcul

La diffusion massive et maintenant banalisée de nouveaux outils de calcul conduit à repenser, dès le cycle 2, la place accordée aux différents moyens de calcul et les objectifs assignés à leur enseignement. Le calcul mental (mémorisation de résultats, calcul réfléchi) constitue l'enjeu principal. Les techniques opératoires usuelles ne sont pas abandonnées, mais leur mise en place est envisagée lorsque les élèves disposent des connaissances qui permettent d'en comprendre le fonctionnement. Pour certaines activités, les calculatrices sont également mises à disposition des élèves. Elles sont utilisées comme moyen de calcul, en particulier dans le cadre de la résolution de problèmes, par exemple lorsque l'élève a déterminé les calculs nécessaires, mais n'est pas capable de les exécuter assez rapidement et avec une bonne fiabilité, et qu'il risque donc de perdre le fil de sa réflexion..
C'est au cycle 2 que les élèves élaborent les bases du calcul mental, en particulier dans le domaine additif. Les compétences correspondantes doivent donc être développées en priorité, notamment à travers le calcul réfléchi. L'appropriation progressive de résultats mémorisés et l'élaboration de procédures s'appuient souvent en ce domaine sur les caractéristiques des désignations orales des nombres, ce qui implique qu'on ne s'en tienne pas aux seuls exercices écrits. Les procédures utilisées doivent être explicitées et faire l'objet d'échanges entre les élèves. C'est l'occasion d'insister sur la diversité des procédures utilisables pour traiter un même calcul.
La mémorisation ou la reconstruction très rapide des résultats des tables d'addition (de 1 à 9) et leur utilisation pour fournir des compléments et des différences nécessitent un long apprentissage qui n'est d'ailleurs pas toujours terminé à la fin du cycle 2. Pour cet apprentissage, l'entraînement et la répétition, pour indispensables qu'ils soient, ne suffisent pas. Par ailleurs, si un résultat a été oublié, il doit pouvoir être reconstruit. Dans cette perspective, au départ, la plupart des résultats sont élaborés par les élèves, en s'appuyant sur le sens de l'addition et de la soustraction, puis, de plus en plus fréquemment, sur des résultats connus. La mise en place de "points d'appui" constitue un objectif important : utilisation des doubles, de la commutativité de l'addition ("3 + 8 c'est comme 8 + 3"), des compléments à 10... Des compétences bien assurées dans ce domaine constituent un atout essentiel, aussi bien pour une bonne structuration du domaine numérique que pour libérer la réflexion de l'élève lors des résolutions de problèmes.
Dès le cycle 2, les élèves sont confrontés à des calculs additifs, soustractifs ou multiplicatifs. Dans un premier temps, ceux-ci sont traités par des procédures de calcul réfléchi, élaborées par les élèves qui utilisent leurs connaissances en numération et en calcul mental et donc sans imposer de méthode particulière. Seule la technique opératoire de l'addition (posée en colonnes) est exigée à la fin du cycle 2.
Le contexte de la monnaie est favorable à l'entraînement du calcul sur des nombres comme 1, 2, 5, 10, 20, 50 et 100.
Les connaissances dans le domaine du calcul concernent :

1. les tables d'addition : construction, utilisation, mémorisation ;
2. les compléments à la dizaine immédiatement supérieure ;
3. les tables de multiplication : construction, utilisation, début de mémorisation ; multiplication par dix ;
4. la technique opératoire de l'addition ;
5. le calcul réfléchi : organisation et traitement de calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs, mentalement ou avec l'aide

de l'écrit ;
6 l'utilisation de calculatrices.

4 – Espace et géométrie

La structuration de l'espace, amorcée à l'école maternelle, doit être développée tout au long de la scolarité. Elle doit retenir toute l'attention des enseignants du cycle 2 et constituer un objet de préoccupation permanent en liaison avec d'autres disciplines comme l'EPS ou la géographie.
Au cycle 2, dans la plupart des problèmes de géométrie, les élèves appréhendent d'abord des propriétés de façon perceptive, puis sont amenés à utiliser des instruments pour vérifier les hypothèses émises. Par exemple, pour tracer un carré en choisissant quatre points parmi un ensemble de points donnés, les élèves, au début du cycle, tracent simplement ce qu'ils pensent être un carré, alors qu'en fin de cycle ils vérifient, avec les outils appropriés, que le tracé satisfait aux propriétés du carré (par exemple : longueur des côtés et angles droits). Il s'agit de relier peu à peu des propriétés, un vocabulaire spécifique et l'utilisation d'instruments. L'essentiel du travail consiste à aider les élèves à identifier des propriétés au travers de la résolution de problèmes portant sur des objets réels, des solides, des figures simples ou des assemblages de solides ou de figures : activités de reproduction, de classement, "jeux du portrait". Leur mise en évidence suppose l'utilisation de techniques variées (utilisation du papier calque, pliage, découpage...) et une familiarisation avec quelques instruments (règle, gabarit d'angle droit, gabarit pour reporter une longueur, gabarits de carrés, de rectangles...). L'observation passive de figures ou l'apprentissage de définitions ne peuvent pas se substituer à ce travail nécessaire.
Les connaissances relatives à l'espace et à la géométrie concernent :
1 les positions relatives d'objets (par rapport à soi, à autrui, ou d'objets entre eux), la description de déplacements ;
2 l'utilisation de maquettes et de plans ;
3 le repérage de cases ou de nœuds sur un quadrillage ;
4 les relations et propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs ;
5 l'utilisation d'instruments (gabarits de longueurs, d'angle droit, règle) et de techniques (pliage, calque, papier quadrillé) ;
6 les solides (cube, pavé droit) : reconnaissance, reproduction, description ;
7 les figures planes (triangle, carré, rectangle, cercle) : reconnaissance, reproduction, description ;
8 le vocabulaire relatif aux positions relatives dans l'espace et aux propriétés des solides et des figures planes.

5 – Grandeurs et mesure

Au cycle 2, sur la base des premières expériences fournies par l'école maternelle, les élèves étudient les notions de longueur et de masse. Ils commencent à appréhender la notion de volume par le biais de la contenance de certains récipients. Ils apprennent à repérer le temps et commencent à distinguer dates et durées, grâce aux calendriers et aux montres.
Les concepts de grandeur et de mesure prennent du sens à travers des problèmes liés à des situations vécues par les enfants : comparaison directe ou indirecte d'objets (relativement à une grandeur : longueur, masse, contenance), mesurage à l'aide d'un étalon. C'est l'occasion de renforcer et de relier entre elles les connaissances numériques et géométriques, ainsi que celles acquises dans le domaine "Découvrir le monde".
Les objets mesurés doivent être de nature et de dimensions variées, le choix de l'instrument approprié constituant un objectif important. Les instruments utilisés peuvent être soit "inventés" pour répondre aux problèmes posés (par exemple, recours à la ficelle pour obtenir la longueur d'un objet courbe...), soit être des instruments usuels : mètre ruban ou mètre de couturière, double décimètre, balance et masses marquées.
Les connaissances relatives aux grandeurs et à leur mesure concernent :
1 l'identification de quelques grandeurs (longueur, masse, contenance, durée) : comparaison d'objets,
2 la mesure de ces grandeurs et l'utilisation d'instruments : règles graduées, balance Roberval ou à lecture directe, calendrier, horloge, etc.,
3 les unités usuelles (m et cm, g et kg, l, h et min), le choix de l'unité la plus adaptée pour effectuer un mesurage.

MATHEMATIQUES

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2

On trouvera dans le document d'application une version plus détaillée et commentée des compétences énumérées ici.
Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :
-1 s'engager dans une procédure personnelle de résolution et la mener à son terme ;
-2 rendre compte oralement de la démarche utilisée, en s'appuyant éventuellement sur sa "feuille de recherche" ;
-3 admettre qu'il existe d'autres procédures que celle qu'on a soi-même élaborée et essayer de les comprendre ;
-4 rédiger une réponse à la question posée ;
-5 identifier des erreurs dans une solution.

1 - EXPLOITATION DE DONNÉES NUMÉRIQUES

1.1 Problèmes résolus en utilisant une procédure experte

-1 utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou pour réaliser une quantité égale à une quantité donnée ;
-2 utiliser les nombres pour exprimer la position d'un objet dans une liste ou pour comparer des positions ;
-3 déterminer, par addition ou soustraction, le résultat d'une augmentation, d'une diminution ou de la réunion de deux quantités ;
-4 déterminer, par addition ou soustraction, la position atteinte sur une ligne graduée à la suite d'un déplacement en avant ou en arrière ;
-5 déterminer, par multiplication, le résultat de la réunion de plusieurs quantités ou valeurs identiques.

1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle

-1 dans des situations où une quantité (ou une valeur) subit une augmentation ou une diminution, déterminer la quantité (ou la valeur) initiale, ou trouver la valeur de l'augmentation ou de la diminution ;
-2 déterminer une position initiale sur une ligne graduée, avant la réalisation d'un déplacement (en avant ou en arrière) pour atteindre une position donnée ou déterminer la valeur du déplacement ;
-3 dans des situations où deux quantités (ou valeurs) sont réunies, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ;
-4 dans des situations où deux quantités (ou deux valeurs) sont comparées, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ou le résultat de la comparaison ;
-5 dans des situations de partage ou de distribution équitables, déterminer le nombre total d'objets, le montant de chaque part ou le nombre de parts ;
-6 dans des situations où des objets sont organisés en rangées régulières, déterminer le nombre total d'objets, le nombre d'objets par rangées ou le nombre de rangées ;
-7 dans des situations où plusieurs quantités (ou valeurs) identiques sont réunies, déterminer la quantité (ou la valeur) totale, l'une des quantités (ou des valeurs) ou le nombre de quantités (ou de valeurs).

2 - CONNAISSANCE DES NOMBRES ENTIERS NATURELS

2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1000)

-1 dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un ou des groupements et des échanges par dizaines et centaines ;
-2 comprendre et déterminer la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre ;
-3 produire des suites orales et écrites de nombres de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100 (en avant et en arrière, à partir de n'importe quel nombre), en particulier citer le nombre qui suit ou qui précède un nombre donné ;
-4 associer les désignations chiffrées et orales des nombres.

2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels

-1 comparer, ranger, encadrer des nombres (en particulier entre deux dizaines consécutives ou entre deux centaines consécutives),
-2 situer des nombres (ou repérer une position par un nombre) sur une ligne graduée de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100.

2.3 Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels

-1 connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant : doubles des nombres inférieurs à 10, des dizaines entières inférieures à 100, moitié de 2, 4, 6, 8, 10, 20, 40, 60, 80 ;
-2 connaître et utiliser les relations entre nombres d'usage courant : entre 5 et 10 ; entre 25 et 50 ; entre 50 et 100 ; entre 15 et 30, entre 30 et 60 ; entre 12 et 24.

3 – CALCUL

3.1 Calcul automatisé

-1 connaître ou reconstruire très rapidement les résultats des tables d'addition (de 1 à 9) et les utiliser pour calculer une somme, une différence, un complément, ou décomposer un nombre sous forme de somme ;
-2 trouver rapidement le complément d'un nombre à la dizaine immédiatement supérieure ;
-3 connaître et utiliser les tables de multiplication par deux et cinq, savoir multiplier par dix ;
-4 calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne.

3.2 Calcul réfléchi

-1 organiser et traiter des calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs sur les nombres entiers,
-2 résoudre mentalement des problèmes à données numériques simples.

3.3 Calcul instrumenté

-1 utiliser à bon escient une calculatrice (en particulier pour obtenir un résultat lorsqu'on ne dispose pas d'une méthode de calcul efficace).

4 - ESPACE ET GÉOMÉTRIE

4.1 Repérage, orientation

-2 connaître et utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives d'objets ou à la description de déplacements (devant, derrière, entre, à gauche de, à droite de, sur, sous, dessus, dessous, au-dessus de, en dessous de) ;
-3 situer un objet, une personne par rapport à soi ou par rapport à une autre personne ou à un autre objet ;
-4 situer des objets d'un espace réel sur une maquette ou un plan, et inversement situer dans l'espace réel des objets placés sur une maquette ou un plan ;
-5 repérer et coder des cases et des nœuds sur un quadrillage.

4.2 Relations et propriétés : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs

-1 percevoir ces relations sur un objet, un ensemble d'objets, ou sur un dessin pour le reproduire ou le décrire ;

-2 vérifier ces relations ou réaliser des tracés en utilisant des instruments (gabarits de longueurs ou d'angle droit, règle) et des techniques (pliage, calque, papier quadrillé) ;
-3 utiliser le vocabulaire : aligné, angle droit.

4.3 Solides : cube, pavé droit

-1 distinguer ces solides, de manière perceptive, parmi d'autres solides ;
-2 utiliser le vocabulaire approprié : cube, pavé droit, face, arête, sommet.

4.4 Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle

-1 distinguer ces figures, de manière perceptive, parmi d'autres figures planes ;
-2 vérifier si une figure est un carré ou un rectangle en ayant recours aux propriétés (longueurs des côtés et angles droits) et en utilisant les instruments ;
-3 utiliser le vocabulaire approprié : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet, angle droit ;
-4 reproduire ou compléter une figure sur papier quadrillé ;
-5 vérifier si deux figures sont superposables à l'aide de techniques simples (superposition effective, calque).

5. GRANDEURS ET MESURE

5.1 Longueurs et masses

-1 comparer des objets selon leur longueur ou leur masse par un procédé direct ou indirect ;
-2 utiliser une règle graduée en cm pour mesurer ou pour construire un segment ou une ligne brisée ;
-3 utiliser le mètre ruban ou le mètre de couturière dans une activité de mesurage ;
-4 utiliser une balance Roberval ou à lecture directe pour comparer des masses, effectuer des pesées simples, ou pour obtenir des objets de masses données ;
-5 choisir l'unité appropriée pour exprimer le résultat d'un mesurage (cm ou m pour une longueur, kg ou g pour une masse) ;
-6 connaître les unités usuelles et les relations qui les lient : cm et m, kg et g.

5.2 Volumes (contenances)

-1 comparer la contenance de deux récipients en utilisant un récipient étalon,
-2 connaître l'unité usuelle : litre (l).

5.3 Repérage du temps

-0 connaître les jours de la semaine et les mois de l'année et lire l'information apportée par un calendrier ;
-1 connaître la relation entre heure et minute ;
-2 utiliser un calendrier, un sablier ou un chronomètre pour comparer ou déterminer des durées ;
-0 choisir les unités appropriées pour exprimer le résultat d'un mesurage de durée (jour, heure, minute, seconde).

DÉCOUVRIR LE MONDE

OBJECTIFS

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

L'enseignant aide ses élèves à donner une première cohérence aux connaissances qu'ils construisent. Ils prennent ainsi conscience de la permanence de la matière, des critères distinctifs du vivant et du non-vivant. Ils apprennent l'utilisation raisonnée d'objets techniques. L'espace et le temps deviennent des cadres homogènes et explicites dans lesquels ces connaissances peuvent être situées.

Sous la conduite du maître, les élèves apprennent à identifier, au-delà de leur expérience immédiate, des espaces nouveaux et de plus en plus éloignés ; ils prennent conscience de l'existence d'autres époques ; ils découvrent d'autres phénomènes du monde de la matière et du vivant. Ils apprennent à se questionner, à agir de manière réfléchie. Ils manipulent, construisent, observent, comparent, classent, expérimentent. Ils dépassent leurs représentations initiales en prenant l'habitude de les confronter au réel.

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

La diversité des réalités humaines dans l'espace et plus encore dans le temps peut déjà être perçue, mais elle ne devient que difficilement objet d'une connaissance formalisée et organisée.

À cette étape intermédiaire, la littérature de jeunesse et les arts visuels restent dans certains cas les moyens les plus efficaces de les appréhender. Leur rencontre contribue en outre à l'éducation du regard et de la sensibilité.

Les activités du domaine "Découvrir le monde" soutiennent de nombreux apprentissages transversaux. Elles sont l'occasion, pour les élèves, de confronter leurs idées dans des discussions collectives, de chercher des réponses à leurs questions à la fois sur le réel et dans des documents imprimés ou numérisés, de s'initier à un usage particulier de l'écriture, notamment dans le "cahier d'expérience" : établissement de listes, de tableaux, élaboration avec l'aide du maître d'un "écrit documentaire" dicté à l'adulte (voir "Maîtrise du langage").

Comme dans les autres cycles de l'école, la démarche s'articule autour d'un questionnement guidé par le maître et conduit à des investigations menées par les élèves. Issue d'un questionnement provenant le plus souvent de l'observation de l'environnement quotidien, l'investigation menée n'est pas conduite uniquement pour elle-même, elle débouche sur des savoir-faire et des connaissances.

PROGRAMME

1 – De l'espace familier aux espaces lointains

À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familier qui l'entoure. Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, il apprend à le représenter (en relation avec le travail du dessin). Il découvre d'autres espaces de plus en plus lointains.

Sur un globe terrestre ou sur une carte et avec l'aide du maître, les élèves apprennent à repérer leur île, leur archipel, la Polynésie française, la France, l'Europe, les autres continents, quelques grands ensembles géographiques.

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

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

2 – Le temps qui passe

À cet âge, il ne s'agit pas encore de faire de l'histoire.
Dans la continuité de l'exploration des diverses manifestations de la temporalité entamée en maternelle, les élèves accèdent d'abord à un usage raisonné des instruments leur permettant de structurer le temps et de mesurer les durées : l'emploi du temps ; le « cahier de vie » ; les horloges et les calendriers (l'appropriation de ces instruments est difficile et nécessite une programmation au cycle 2).

La prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps qui nous en sépare constitue ensuite une autre partie des activités liées au temps qui passe.

Ces activités relèvent souvent d'une pédagogie du projet :

1. découverte et observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans les vallées ou le long des littoraux, dans la famille ou chez des amis) ;
2. discussion sur des événements du passé, élaboration d'un questionnement cohérent ;
3. initiation simple à la lecture documentaire : recherche de photographies de différentes époques, utilisation de cartes postales, de photographies d'un même lieu à des époques différentes donnant l'occasion de repérer l'influence des hommes dans la transformation d'un paysage ;
4. élaboration collective de documents faisant la synthèse des connaissances construites au cours de la réalisation d'un projet, sous forme manuscrite ou sous forme numérique (réalisation d'un CD, d'une page de site sur la toile...).

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

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

3 – La matière

Il s'agit, au cycle des apprentissages fondamentaux, de poursuivre la construction de la notion de matière rapidement abordée à l'école maternelle. La permanence de la matière dans la diversité de ses états est, pour l'élève, une caractéristique qu'il accepte dans certains cas particuliers, mais qui ne constitue pas encore une propriété générale.
En étendant le champ dans lequel s'exercent ses expériences, on lui fournit les conditions pour que s'élargisse sa compréhension de la conservation de la matière. Cette construction se poursuit au cycle 3 en faisant intervenir plus systématiquement une observation des états gazeux.

Il est possible de conduire les enfants à mieux percevoir la complexité des phénomènes mettant en jeu les transformations d'état de la matière dans quelques situations d'observation ou dans quelques expériences :

1. utilisation de thermomètres dans quelques occasions de la vie courante ;
2. l'eau dans la vie quotidienne : glace, eau liquide, observation des processus de solidification et de fusion mis en relation avec des mesures de température ;
3. prise de conscience de l'existence de l'air, première manifestation d'une forme de la matière distincte du solide et du liquide (l'étude de la matérialité de l'air et la construction de l'état gazeux sont poursuivies au cycle 3).

4 – Le monde du vivant

Comme en maternelle, l'élève observe des manifestations de la vie sur lui-même, sur les animaux et sur les végétaux. Au cycle des apprentissages fondamentaux, il identifie avec plus de précision des caractéristiques communes du vivant.

La découverte de la diversité des êtres vivants et de leurs milieux de vie invite à chercher des critères qui permettent de les classer sommairement, afin de parvenir à une première approche de la classification scientifique. L'éducation à l'environnement, abordée à cette occasion, sera conduite d'une manière plus systématique au cycle 3.

4.1 Les manifestations de la vie chez l'enfant

Il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de certaines caractéristiques de son corps afin d'introduire quelques règles d'hygiène :

1. le corps de l'enfant, sa croissance et son fonctionnement : les cinq sens (la diversité des informations sensorielles perçues, l'acuité sensorielle, la protection des cinq sens), les mouvements (rôle du squelette et des articulations - le RAA), les dents (les trois types de dents, leur rôle, les facteurs de risque de la carie)
2. l'observation et la mesure de la croissance de son corps et l'identification de son fonctionnement,
3. l'importance des règles de vie et d'hygiène ; habitudes quotidiennes de :
   - propreté (lavage des mains et du corps, entretien des ongles et des cheveux, mouchage du nez, brossage des dents, tenue vestimentaire, utilisation des toilettes, gestion de déchets),
   - alimentation (l'origine des aliments, l'équilibre qualita-tif, quantitatif et temporel, les risques dus aux aliments superflus),
   - sommeil (respect d'un sommeil quotidien de 08 à 10 heures…).

Une information annuelle est donnée sur l'enfance maltraitée.

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

L'objectif est ici de distinguer le vivant du non vivant par la découverte des grandes fonctions du vivant. On s'appuie sur l'observation d'animaux et de végétaux de l'environnement proche et d'environnements plus lointains, sur la réalisation d'élevages et de cultures en classe ou dans un jardin d'école :

1. naissance, croissance et reproduction (dont l'étude ne sera développée qu'au cycle3),
2. nutrition et régime alimentaire (animaux),
3. locomotion (animaux),
4. interactions avec l'environnement.

4.3 Diversité du vivant et diversité des milieux

L'objectif est de commencer à faire percevoir aux élèves la diversité du vivant grâce à l'observation et au classement de différents animaux, végétaux et milieux :

1. observation et comparaison des êtres vivants en vue d'établir des classements, découverte de la biodiversité des cinq archipels de la Polynésie Française,
2. élaboration de quelques critères élémentaires de classement, puis approche de la classification scientifique,
3. après une première sensibilisation aux problèmes de l'environnement à l'école maternelle, l'élève prend conscience de la fragilité des équilibres observés dans les milieux de vie et de la nécessité de les respecter dans le cadre du développement durable (protection du récif corallien, du bord de mer, de la vallée, de la forêt, de l'atoll, de la nappe phréatique, gestion de l'eau et traitement des déchets).

L'élève est sensible aux nuisances liées à ses comportements. Il réfléchit aux conséquences que peuvent avoir l'environnement et ses manifestations sur sa santé (leptospirose, dengue…) Il participe activement aux opérations de protection de son environnement immédiat et de lutte contre la dengue (destruction des gîtes larvaires).

5 – Les objets et les matériaux

L'élève est conduit à une première réflexion sur les objets et les matériaux au travers d'activités permettant leur observation, leur utilisation, et mettant en jeu des constructions guidées par le maître.

Quelques réalisations techniques élémentaires permettent d'acquérir des compétences spécifiques et des connaissances dans des domaines variés laissés aux choix des enseignants.

D'une manière générale, on vise :

1. la découverte de quelques objets, de leurs usages et de leur maniement ; les règles de sécurité qu'ils impliquent.
2. des recherches sur l'origine, l'utilisation et le devenir de quelques objets.

Avec les objets utilisant l'électricité, on conduit les élèves à adopter un comportement raisonné face aux risques électriques. La réalisation d'un circuit simple (pile, lampe, interrupteur) permet de construire quelques connaissances élémentaires.

L'analyse de quelques pannes (mécaniques ou électriques) doit permettre la mise en relation de la pensée logique et des comportements pratiques.

La découverte de quelques objets et de leurs usages peut être reliée à la réalisation de maquettes et de constructions : c'est l'occasion de mieux distinguer entre les sources d'énergie et les fonctions d'un appareil, d'approcher les caractéristiques et les usages d'un axe, d'une manivelle…

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

Comme à l'école maternelle, les supports multimédias ont tout à fait leur place au cycle des apprentissages fondamentaux. Ils sont un vecteur fécond de l'information dès lors que l'enseignant guide l'élève dans leurs usages.
Certes, l'observation du réel et l'action sur celui-ci sont prioritaires (en particulier pour des enfants qui, à cet âge, peuvent s'enfermer dans les univers virtuels des jeux informatiques).

Toutefois, les technologies de l'information et de la communication sont des instruments efficaces du travail intellectuel et permettent des représentations de la réalité d'aussi grande qualité que le document imprimé. Elles sont donc comme un complément nécessaire de l'observation directe chaque fois qu'il faut travailler sur des documents ou confronter les résultats obtenus aux savoirs constitués.
Avec l'aide de l'enseignant, les élèves apprennent à utiliser les TIC de façon raisonnée. Les compétences, connaissances et savoir-faire cités dans le Brevet informatique et Internet (B2i) font partie du programme du cycle 2. Elles doivent être acquises à la fin du cycle 3, mais, en ce qui concerne le niveau 1, certaines compétences peuvent être validées dès le cycle des apprentissages fondamentaux (voir le programme du cycle 3).

DECOUVRIR LE MONDE

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2

1 - DANS LE DOMAINE DE L'ESPACE

Être capable de :
-1 se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer ;
-2 commencer à représenter l'environnement proche ;
-3 décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé ;
-4 lire en la comprenant la description d'un paysage, d'un environnement ;
-5 repérer les éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue, sur des plans ;
-6 savoir retrouver le rôle de l'homme dans la transformation d'un paysage ;
-7 situer les paysages étudiés sur une carte simple ou un globe.
-8 savoir positionner (sur une carte ou sur un globe) son île, son archipel, la Polynésie française, la France, l'Europe et les autres continents ;
-9 comprendre quelques aspects de la diversité des formes de végétation, de la vie animale et des habitats ;
-10 caractériser quelques éléments de son environnement proche.

2 - DANS LE DOMAINE DU TEMPS

Être capable de :
-1 distinguer le passé récent du passé plus éloigné ;
-2 identifier une information relative au passé en la situant dans une suite chronologique ;
-3 fabriquer et utiliser divers types de calendriers et y situer les événements étudiés,
-4 mesurer et comparer des durées ;
-5 être curieux des traces du passé (les marae, par exemple) et les questionner pour les interpréter avec l'aide du maître.
-6 construire une généalogie simple.

3 - DANS LE DOMAINE DU VIVANT

Être capable de :
-1 Observer, identifier et décrire quelques caractéristiques de la vie animale et végétale : naissance et croissance, nutrition, reproduction, locomotion (animaux).
-2 Mesurer et observer la croissance de son corps, identifier et décrire quelques caractéristiques de son fonctionnement.
-3 Déterminer et classer quelques animaux et végétaux en fonction de critères morphologiques et prendre conscience de la biodiversité de la Polynésie Française.
-4 Observer et identifier différents milieux et les respecter dans le cadre du développement durable. Respecter tout particulièrement la faune et la flore de la Polynésie Française.
-5 Connaître et appliquer quelques règles d'hygiène simples relatives à la propreté, à l'alimentation et au sommeil.
-6 Rendre compte par écrit de ces diverses observations dans le cahier d'expériences.

Avoir compris et retenu :
-1 Ce qui distingue le vivant du non vivant en se référant aux manifestations de la vie animale et végétale de la Polynésie Française : croissance, reproduction, besoins nutritifs (aliments, eau), modes de déplacement.
-2 Quelques critères élémentaires de classification
-3 Quelques caractéristiques du fonctionnement de son corps (croissance, mouvement et squelette, alimentation, dents).
-4 Les différences caractéristiques des cinq sens.
-5 Quelques règles d'hygiène relatives à la propreté, à l'alimentation et au sommeil.

4 - DANS LE DOMAINE DE LA MATIÈRE, DES OBJETS ET DES TECHNIQUES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Être capable de :
-1 Utiliser le thermomètre dans quelques situations de la vie courante.
-2 Mesurer ou comparer des longueurs, des masses de solides et de liquides, des contenances.
-3 Reconnaître les états solide et liquide de l'eau ainsi que leurs manifestations dans divers phénomènes naturels.
-4 Choisir un outil en fonction de son usage et mener à bien une construction simple.
-5 Construire un circuit électrique simple (sans dérivation) alimenté par des piles.
-6 Rendre compte par écrit de ces diverses expériences dans le cahier d'expériences.
-7 Identifier des pannes dans des dispositifs simples.
-8 Utiliser quelques fonctions de base de l'ordinateur.

Avoir compris et retenu :
-1 Que l'eau (liquide) et la glace sont deux états d'une même substance.
-2 Que l'eau est liquide à une température supérieure à 0 degré et solide à une température inférieure à 0 degré.
-3 Que la matière n'apparaît pas et ne disparaît pas, même si parfois, elle n'est pas perceptible.
-4 L'existence de règles de sécurité pour l'utilisation des objets, écrites ou symbolisées sur certains d'entre eux.
-1 Les dangers potentiels présentés pat l'électricité domestique.

-2 Que l’ordinateur n’exécute que les consignes qui lui sont données.

ÉDUCATION ARTISTIQUE

Arts visuels

L'éducation artistique à l'école élémentaire développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création à partir d'une pratique construite ; elle favorise l'épanouissement de l'autonomie et de la personnalité de l'élève ; elle permet de mieux équilibrer les formes diverses d'intelligence et de sensibilité. Elle cultive des manières de penser et d'agir, devenues indispensables pour s'orienter dans les sociétés contemporaines. Les démarches d'enseignement artistique valorisent les liens interdisciplinaires et, en retour, elles donnent accès aux formes symboliques élaborées qui sont la clé de nombreux savoirs étudiés à l'école.
L'éducation artistique est assurée soit à l'école même, soit dans d'autres lieux culturels mieux adaptés lorsque le projet pédagogique prévoit une exploitation des ressources de l'environnement.
Elle est toujours confiée aux enseignants. Les échanges de service ou des décloisonnements mettant en jeu des maîtres ayant une compétence ou une formation à dominante artistique sont encouragés. L'éducation artistique peut s'appuyer sur les apports d'intervenants qualifiés. Elle bénéficie de l'appoint d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle permet aux élèves d'explorer, selon les moyens disponibles, les possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils d'une manière adaptée à leur âge et à leur degré de maturité.

OBJECTIFS

Comme dans tous les cycles de l'école, l'enseignement des arts visuels repose sur une pratique régulière où l'action de l'enfant est privilégiée. Tirant parti des expériences sensorielles et gestuelles capitalisées à l'école maternelle, l'élève est amené à solliciter ses habiletés perceptives, à exercer son imagination, à recourir à des procédés techniques variés et à élargir son répertoire plastique. Les compétences progressivement acquises sont réinvesties dans de nouvelles productions. À terme, il doit pouvoir choisir des moyens d'expression en fonction d'un projet. La curiosité et l'inventivité continuent d'être encouragées par l'enseignant.
La pratique du dessin, dans ses diverses fonctions, est renforcée. Les autres moyens d'expression sont également approfondis. Le travail sur les matériaux, les manipulations d'objets et d'images se poursuivent et engagent l'élève dans des démarches de réflexion spécifiques.
Ces activités installent des habitudes de questionnement sur les choses et le monde, elles permettent de confronter les points de vue. Elles aident ainsi l'élève à mieux connaître son environnement et à préciser son regard. Les moments d'échange facilitent les prises de conscience et nourrissent la dynamique de création, individuelle et collective.
Les productions des élèves sont mises en relation avec des œuvres et des démarches artistiques, présentées sous la forme de documents ou découvertes lors de rencontres ou de sorties.
Elles sont choisies notamment dans la liste des œuvres qui accompagnent ce programme. Ces références sont situées dans le temps.
Une liste d'œuvres choisies doit permettre l'exploitation et la connaissance des ressources de proximité.

PROGRAMME

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

1 – Le dessin

La pratique régulière du dessin est prioritaire. Elle entre en relation avec les autres formes d'expression, parfois pour les anticiper (dessins préparatoires, croquis explicatifs, schémas, étude de composition, plan de fabrication, etc.), parfois comme une des dimensions plastiques d'une réalisation, parfois comme trace ou mémoire.
L'élève utilise le dessin comme un moyen d'expression à part entière. Il lui procure le plaisir de donner forme à une histoire, de reconstituer une scène, d'enregistrer des traces. Les dessins d'imagination et de narration sont privilégiés. L'enseignant crée les situations qui stimulent l'envie de dessiner : les textes littéraires, les albums lus, la bande dessinée sont autant de supports à exploiter. Il organise des activités qui permettent d'affiner les gestes et les tracés, de s'exercer à prolonger une ébauche, à agrandir un dessin, à en inventer la partie manquante...
Au-delà du dessin d'expression spontanée qui a été encouragé à l'école maternelle, l'enseignant incite l'élève à rechercher des solutions pour satisfaire des désirs plus explicites : agrandir, reproduire, traduire, raconter, figurer, évoquer, simplifier, etc. Il met à sa disposition les moyens nécessaires : documentaires, techniques ou matériels. L'enseignant lui fait découvrir des dispositifs plus élaborés tels que l'utilisation d'un projecteur à diapositives pour agrandir, celle d'un photocopieur pour réduire ou éclaircir, celle de l'ordinateur pour déformer, etc.
Au moment où commencent les apprentissages systématiques de la langue écrite et où l'écriture devient une activité quotidienne, l'enseignant amène l'élève à mieux maîtriser son geste en jouant sur le trait pour explorer les multiples facettes de la création graphique, qu'elle relève de l'écriture ou des arts décoratifs. L'utilisation de différents outils (plumes naturelles,

en métal, bois taillé, calames, pinceaux japonais...) se combine avec des expériences tentées sur des supports, formats et plans différents. Un rapprochement est opéré entre ces expériences et les différentes formes de graphie dans l'art (la lettre et le mot dans la peinture et la sculpture, les lettres calligraphiées, les enluminures, les abécédaires, le lettrisme, le graffiti, etc.) ou dans les arts décoratifs (tissage, poterie, peintures corporelles, décoration graphique d'objets quotidiens...).

2 – Les compositions plastiques

Les expérimentations sensorielles en plan et en volume conduites à l'école maternelle servent de points d'appui pour développer les réalisations plastiques en deux ou trois dimensions. L'élève agit sur les formes (des supports, des matériaux, des constituants...), sur les couleurs (mélanges, contrastes, dégradés...), sur les matières et les objets. Il enchaîne des opérations pour chercher à produire des effets. Les activités proposées visent à préciser des principes d'organisation et de composition : répétition, alternance, superposition, orientation, concentration, dispersion, équilibre, etc.
Si l'école maternelle a donné à l'enfant l'occasion de jouer avec des objets et des formes et lui a permis de découvrir qu'on pouvait les détourner, les activités du cycle 2 l'incitent à transformer avec une intention de plus en plus explicite une chose en une autre : déstructurer des objets, reprendre des formes connues et les agencer, isoler un fragment et associer des éléments d'origines différentes en variant les moyens d'assemblage. Les ressources et les objets de l'environnement sont reconnus comme des réservoirs de matières et de formes sur lesquelles l'élève peut intervenir (réemploi, recyclage, montage, collage, assemblage, agencement, installation...).

3 – Les images

Les images sont à la fois des matériaux, des documents et des supports d'expression. L'élève doit prendre l'habitude de les fréquenter, de les transformer, de se rendre auteur des images qu'il produit et spectateur impliqué de celles qu'il regarde. Il peut intervenir sur une image existante, découvrir son fonctionnement et en détourner le sens. Il peut projeter des images dans l'espace, sur un mur ou sur un objet et jouer avec les déformations obtenues par anamorphoses, superpositions, obstructions, etc. L'environnement est appréhendé à l'aide de dispositifs optiques particuliers (verres colorés, lentilles, loupe, microscope...) qui en modifient la perception. L'élève expérimente quelques techniques de saisie et de représentation en jouant sur les notions de cadrage et de point de vue : dessin d'observation saisi à travers une fenêtre, relevé au calque, utilisation des technologies analogiques et numériques (appareil photographique traditionnel ou numérique, scanner, ordinateur, logiciels). L'exploitation des images de l'environnement (affiches, publicités, photographies...) permet de mettre en évidence les différents procédés utilisés pour servir un message. L'élève met en œuvre des opérations qui consistent, par exemple, à recomposer une partie cachée ou découpée, à imaginer les prolongements, à associer des éléments empruntés à différentes images traitant du même thème, à restituer les couleurs sur un support en noir et blanc...
L'observation, la manipulation, la transformation, la production d'images sont ainsi développées. Au cours des activités, l'élève est amené à nommer des éléments identifiés (couleur, formes, dimension...), à constater des ressemblances et des différences entre des images, des œuvres, des procédés, en utilisant un vocabulaire approprié. Si à l'école maternelle la diversité des images était privilégiée, au cycle 2 se développe une approche plus structurée et approfondie, qui consiste à décrire dans une image les éléments perçus en relation avec les informations délivrées.

4 – L'approche et la connaissance d'œuvres

Le musée de classe (collection du groupe) et le musée personnel (collection individuelle) sont des moyens d'aider l'élève à établir des relations entre ce qu'il sélectionne par goût ou par intérêt et ses propres productions. Encourageant le penchant naturel des enfants à conserver et à rassembler, l'enseignant propose des reproductions d'œuvres, des réserves d'images (images, dessins des élèves, photographies, graphismes, cartes postales, timbres, etc.). Il peut proposer de constituer un magasin de curiosité, véritable cabinet des merveilles qui réunit des objets collectés et classés faisant écho aux recherches de la classe.
Ces collections sont en constante évolution et font l'objet de présentations régulières accompagnées de commentaires. Elles donnent à voir et à penser. L'élève développe des attitudes de questionnement à partir des relations qu'il découvre entre les images et les objets. La notion d'œuvre d'art est introduite. Elle permet d'aborder les œuvres des listes disponibles au niveau local, national et au niveau de l'océan Pacifique. L'élève doit pouvoir commencer à les situer, établir des rapprochements entre elles et repérer des relations avec ses propres démarches.

EDUCATION ARTISTIQUE : Arts visuels

Compétences à acquérir en fin de cycle 2

Être capable de :

-1 utiliser le dessin dans ses diverses fonctions (expression, anticipation, enregistrement) ;
-2 expérimenter des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production ;
-3 combiner plusieurs opérations plastiques pour réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective ;
-4 produire des images en visant la maîtrise des effets et du sens ;
-5 décrire et comparer des images en utilisant un vocabulaire approprié ;

-6 établir des relations entre les démarches et procédés repérés dans les œuvres et sa propre production ;
-7 reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale, locale et pour l'océan Pacifique).

Éducation musicale

OBJECTIFS

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

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

Les interactions entre écouter, produire et inventer sont au centre de toutes les démarches. Celles-ci s'appliquent à l'exercice de la voix chantée mais aussi à celui de la voix parlée. Les matériaux sonores du français, de la langue étrangère ou régionale étudiée, éventuellement des langues maternelles sont autant d'objets qui permettent de nombreuses activités ludiques participant à la fois d'un travail sur l'écoute et de la maîtrise du langage.
Le corps entre en action aussi souvent que possible pour fixer l'acquisition de la pulsation et du tempo, parvenir à une meilleure maîtrise des gestes dans les activités d'accompagnement et renforcer l'exactitude rythmique.

PROGRAMME

1 – Voix et chant

1.1 Culture vocale

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

1.2 Répertoire

Le répertoire constitué à l'école maternelle est revisité en début de cycle (reprise de quelques chansons). Il s'accroît notablement tout au long du cycle 2 sans exclure des formes enfantines comme la comptine. Une dizaine de chants sont mémorisés chaque année. Les chants sont choisis tout autant pour les caractéristiques du texte que pour celles de la musique, et en fonction des motivations propres à la classe ou de leurs liens avec d'autres sujets d'étude. L'appropriation du texte et sa compréhension sont toujours indispensables. Le choix des mélodies respecte l'étendue moyenne de la voix des enfants, qui ne dépasse guère à cet âge l'octave, en évitant le risque de tassement dans le grave.
Ce répertoire fait appel aux chants du patrimoine océanien, européen et mondial, aux chants accessibles d'auteurs contemporains ou de variétés. L'écoute de plusieurs propositions et leur discussion sont toujours fécondes. Une première approche de la polyphonie peut se faire par la technique des bourdons (adjonction d'une note ou cellule rythmique tenue par un petit groupe) et l'apprentissage de canons très simples. Le document d'application précise quel cheminement est envisageable à l'école primaire pour progresser vers la polyphonie.
La chorale, qui n'est pas spécifique d'un cycle, est un dispositif inscrit dans le projet de chaque école, visant à mettre en valeur le chant par un soin et des exigences acceptées du fait du plaisir à s'engager dans une réalisation commune. Dirigée par les enseignants les mieux formés, elle repose sur le travail vocal conduit dans chaque classe. Elle est occasion d'enrichir un répertoire polyphonique. La variété des modalités envisageables, les écueils à éviter, les solutions possibles sont détaillés dans le document d'application.

2 – Écoute

2.1 Culture de l'oreille

L'écoute est une phase importante de la démarche didactique : elle s'articule avec la production et l'invention. Au cycle 2,

elle se réalise essentiellement dans l'audition des essais et des reprises successives et vise à améliorer les productions. Elle contribue, par sa fréquence, à stabiliser et renforcer les habitudes et l'acuité auditives nécessaires à la concentration et la mémorisation des œuvres. Elle concerne l'écoute de soi comme l'écoute des autres.
L'écoute d'œuvres musicales ou d'extraits vient compléter cette première approche. C'est un moyen indispensable pour découvrir la diversité de l'expression musicale. Ainsi l'élève affirme peu à peu ses goûts propres et se dote de nouvelles références pour accéder au patrimoine culturel. Il repère des éléments saillants qu'il met en lien avec ceux des chansons qu'il interprète. Il identifie des climats particuliers, des univers contrastés, les qualifie selon sa propre sensibilité, les discute ensuite. Il repère instruments, timbres, motifs, moments de plus ou moins grande densité. Il commence à différencier la chaîne des événements successifs de celle des éléments simultanés.
Il prend conscience ainsi que toute musique peut être source de plaisir, voire de rejet, mais demeure toujours objet de curiosité et matière à découvertes infinies.
Par ailleurs, l'écoute de morceaux ou œuvres interprétés en direct à l'école ou, mieux, dans des lieux de concert apporte au travail conduit en classe une dimension et des compléments irremplaçables. Les perceptions deviennent plus précises et marquantes lorsqu'on voit qui joue, à quel moment, de quelle façon.

2.2 Répertoire

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

2.3 Pratiques instrumentales

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

3 – Réalisations de projets musicaux

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

EDUCATION ARTISTIQUE : Education musicale

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2

Être capable de :

-0 chanter juste en contrôlant l'intonation à l'oreille ;
-1 interpréter de mémoire une dizaine de chansons simples par année, en recherchant justesse, précision et expression ;
-2 mobiliser, soit de façon autonome, soit sur rappel, les habitudes corporelles pour chanter (posture physique, aisance respiratoire, anticipation...) ;
-3 écouter les autres, pratiquer l'écoute intérieure de courts extraits ;
-4 isoler au travers d'écoutes répétées quelques éléments musicaux (repérer en particulier des phrases identiques, leur place respective), en mémoriser certains ;
-5 produire des rythmes simples avec un instrument, marquer corporellement la pulsation ;
-6 traduire des productions sonores sous forme de représentations graphiques, après appui éventuel sur des évolutions corporelles ;
-7 commencer à exprimer et justifier ses préférences ;
-8 exprimer par des enchaînements dansés, personnels ou collectifs, une façon de ressentir une musique.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

OBJECTIFS

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

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

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

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

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

Par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, l'éducation physique et sportive est un support privilégié pour permettre aux élèves de parler de leur pratique (nommer, exprimer, communiquer...). En outre, l'intérêt des enfants de cette tranche d'âge pour l'activité physique est une source de motivation supplémentaire pour donner envie de lire et d'écrire des textes divers (fiches, règles de jeu, récits...).

De façon plus spécifique, l'éducation physique participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Elle permet aussi, tout en répondant au besoin de bouger et au plaisir d'agir, de donner aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance. Elle offre aussi l'occasion d'acquérir des notions (relation espace-temps, par exemple) et de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours (se repérer dans un lieu, apprécier une situation de risque...).

L'éducation physique et sportive contribue de façon fondamentale à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle permet de jouer avec la notion de règle, particulièrement importante aux yeux des enfants de ce cycle, de mieux la comprendre, de la faire vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales.

L'éducation physique aide également à concrétiser certaines connaissances et notions plus abstraites : elle en facilite la compréhension et l'acquisition, en relation avec les activités scientifiques, les mathématiques, l'histoire et la géographie…

La danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes, permet de faire le lien avec les activités artistiques (arts visuels, éducation musicale...).

L'exploitation par l'enseignant de ces divers aspects est développée dans le document d'application.

PROGRAMME

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

1 – Activités physiques et compétences spécifiques

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

Quelques exemples de compétences à atteindre en fin de cycle, par activité, sont présentés ici. Le document d'application en donne un développement plus détaillé.

1.1 Réaliser une performance mesurée

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

Mise en œuvre

1. activités athlétiques ;
2. activités de natation.

Exemples de compétences de fin de cycle : activités athlétiques

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

1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

1 dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser...) ;
2 dans des milieux ou sur des engins instables variés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, bicyclette, roller...) ;
3 dans des environnements progressivement éloignés et chargés d'incertitude (parc public, pleine nature...).

Mise en œuvre

1 activités d'escalade ;
2 activités d'orientation ;
3 activités de natation ;
4 activités de roule et de glisse (bicyclette, roller...) ;
5 activités d'équitation...

Exemples de compétences de fin de cycle :

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

1.3 S'opposer individuellement ou collectivement

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

Mise en œuvre

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

Exemples de compétences de fin de cycle :

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

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

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

Mise en œuvre

1 danse (dans toutes ses formes) ;
2 mime ;
3 activités gymniques ;
4 activités de cirque ;
5 gymnastique rythmique...

Exemples de compétences de fin de cycle :

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

2 – Compétences générales

L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de ces compétences qui caractérisent le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale.
Grâce à une pédagogie adaptée, les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres, à accepter puis dominer leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en

œuvre des règles, des codes... Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir, de pouvoir aider un camarade ou de se faire aider par une parade ou un conseil...
C'est donc à travers les différentes activités physiques, sportives et artistiques, lors des séances d'éducation physique et sportive, que les élèves vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager lucidement dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, choisir des stratégies efficaces, contrôler ses émotions...), construire un projet d'action (le formuler, le mettre en œuvre...), mesurer et apprécier les effets de l'activité (lecture d'indices variés, mise en relation des notions d'espace et de temps, appréciation de ses actions, de ses progrès, de ceux des autres...), appliquer des règles de vie collective (voir "Vivre ensemble").
Les élèves acquièrent des connaissances variées en construisant leurs compétences, dans la pratique des différentes activités. Ce sont des connaissances sur soi, des savoirs pratiques portant sur le "comment réaliser", sur les façons de se conduire dans le groupe classe. Ce sont aussi des connaissances sur les activités elles-mêmes, sur les instruments utilisés, sur les règles qu'elles impliquent...
Chacune des compétences générales peut être détaillée en compétences plus précises qui sont présentées dans le document d'application, en intégrant les connaissances visées, avec des exemples de mise en œuvre dans certaines activités.

3 – Programmation des activités

Une véritable éducation physique cohérente, complète et équilibrée nécessite une programmation précise des activités. Celle-ci est placée sous la responsabilité de l'équipe de cycle. Pour éviter l'accumulation de séances disparates, quelques principes doivent être respectés.
Dans chacune des années du cycle, les quatre compétences spécifiques (réaliser une performance mesurée, se déplacer dans différents types d'environnements, s'opposer individuellement ou collectivement, concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive) sont abordées.
Chaque compétence est traitée au travers d'une ou plusieurs activités. Ainsi, la compétence "Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive" peut être travaillée dans des activités de danse ou dans des activités gymniques. Il serait souhaitable, pour que les apprentissages soient réels, que les modules d'apprentissage soient de 10 à 15 séances. Par souci de réalisme, le minimum est fixé à cinq ou six séances de chaque activité pour un module d'apprentissage.
Les trois heures hebdomadaires seront réparties au minimum sur deux jours distincts par semaine. La pratique journalière, quand elle est réalisable dans des conditions acceptables, doit être recherchée aussi souvent que possible.
La compétence "S'opposer individuellement ou collectivement" est obligatoirement travaillée chaque année grâce à un module d'apprentissage sur les jeux collectifs, traditionnels ou non (on peut compléter la programmation avec un module de jeux de lutte ou de jeux de raquettes). Les activités de natation (un module d'au moins 12 séances chaque année) seront programmées en priorité pour les élèves de ce cycle chaque fois que les équipements le permettront.
Les compétences générales et les connaissances peuvent être abordées au travers de toutes les activités physiques.

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Compétences devant être acquises en fin de cycle 2

1 - COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

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

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

-2 réaliser une performance mesurée ;
-3 adapter ses déplacements à différents types d'environnements ;
-4 s'opposer individuellement et/ou collectivement ;
-5 concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique et/ou expressive.

2 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET CONNAISSANCES

Des exemples de mises en œuvre sont présentés dans le document d'application.

Être capable, dans différentes situations, de :

-1 s'engager lucidement dans l'action ;
-2 construire un projet d'action ;
-3 mesurer et apprécier les effets de l'activité ;
-4 appliquer des règles de vie collectives.

Avoir compris et retenu :

-5 que l'on peut acquérir des connaissances spécifiques dans l'activité physique et sportive (sensations, émotions, savoirs sur les

	techniques de réalisation d'actions spécifiques...) ;
-6	des savoirs précis sur les différentes activités physiques et sportives rencontrées.