

Université Lumière Lyon II

Institut des Sciences et des Pratiques d'Enseignement et de Formation

École doctorale : Éducation Psychologie Information Communication

Laboratoire : Éducation Culture et Politique

**Changement de programme scolaire :
changement de paradigme éducatif ?**

*Analyse comparative des programmes de
l'école primaire de 2002 et de 2008*

Par Isabelle Delhayé – Le Goaziou

Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation

Thèse soutenue publiquement le : 14 février 2014

Membres du jury :

M. Charles Hadji, Professeur émérite, Université de Grenoble, *Rapporteur*

M. Olivier Maulini, Professeur, Université de Genève, *Rapporteur*

M. Philippe Joutard, Professeur émérite, Université de Provence,

M. Joël Lebeaume, Professeur, Université Paris-Descartes,

M. Philippe Meirieu, Professeur, Université Lumière Lyon-II, *Directeur*

Remerciements

Philippe Meirieu, mon Directeur de recherche, son aide, son soutien, sa disponibilité et sa patience, son immense culture et son humanité. Cette rencontre, je la souhaite à tous et mesure le privilège d'avoir pu la vivre durant ces quatre années,

François Athané, son aide et ses conseils, sa réflexion sur le monde en général et sur l'éducation en particulier,

Alain Frugière, directeur de l'ESPE de l'académie de Paris, son soutien bienveillant,

Les collègues de la médiathèque de l'ESPE Paris, leur accueil chaleureux et leur aide,

Yves-Félix Montagne et Fabrice Delsahut, leur regard porté sur mon travail, leurs encouragements,

Laurence, Sylvie, Dominique, Annick et Marc, Marylou, Julie, Alexa, Ilaria, Brigitte, Martine et tous les autres, leurs paroles encourageantes, leurs sourires, leur soutien,

Mes anciens élèves, l'élan qu'ils m'ont toujours donné,

Ma famille. Ce regard porté sur mon travail, cette confiance, cette patience...

Mes parents,

Denis, Coline et Erwan,

Merci de m'avoir fait confiance, supportée - à tous les sens du terme -, attendue. Merci d'avoir été là.

Table des matières

Introduction générale	7
<i>Les programmes scolaires : de bons analyseurs des projets politiques ?</i>	8
<i>2002 et 2008 : des programmes qui se veulent attachés au projet républicain comme à la modernité démocratique</i>	11
<i>Problématique</i>	14
<i>Méthodologie et plan</i>	15
Chapitre I. Deux programmes, deux histoires	18
<i>Les fondements officiels de la décision de réformer les programmes</i>	19
<i>L'élaboration et la rédaction des programmes</i>	36
Chapitre II. Inventer ou imiter	42
<i>Introduction</i>	43
<i>Maîtrise du langage et de la langue française : entre création et norme à respecter</i>	44
Deux façons d'appréhender le rapport aux exigences du langage et de la langue	45
Des places différentes faites à la communication	50
Deux types de précautions à l'égard de l'accès à l'écrit	63
Le geste d'écriture : entre personnalisation et soin	96
Des conceptions variées de l'autonomie dans la lecture	104
Des enjeux différents accordés à la littérature	120
Deux rapports à la norme et à la culture	149
<i>Les langues vivantes étrangères et régionales : entre enjeu communicationnel et reproduction d'énoncés</i>	161
Deux façons de prendre en compte la « perspective actionnelle »	164
Produire et/ou reproduire des énoncés	174
L'apprentissage des langues : entre culture, action, production et reproduction	187
<i>Conclusion</i>	191
Chapitre III. Comprendre ou appliquer	192
<i>Introduction</i>	193
<i>Mathématiques : du raisonnement aux mécanismes</i>	194
Des statuts différents accordés à la résolution de problèmes	199
La résolution de problèmes fondant les apprentissages	200
La résolution de problèmes pour restituer les apprentissages	221
Des enjeux d'apprentissage intégrant diversement la formation du citoyen et le développement d'un esprit critique	230
Une plus ou moins grande attention portée aux conditions d'un apprentissage effectif	238
Deux modèles de l'enseignement des mathématiques	250
<i>Entre éducation civique et instruction civique et morale</i>	253
Deux types de relations aux exigences de la vie collective et de l'école	254
De « vivre ensemble » à « devenir élève »	254
Des apprentissages de la vie collective fondés sur deux modes d'appréhension du concept de civilité	260
L'enfant à l'école : entre continuités et ruptures	267
Deux accès au fonctionnement démocratique et à la citoyenneté	274
Un rapport à la règle et à la responsabilité construit différemment	274
L'éthique cédant la place à la morale ?	284
De l'intérêt porté au débat démocratique	292
Le besoin partagé de connaissances civiques	297
Identités : entre enracinement et ouverture	301
Une ouverture variable à l'Europe	301
Des citoyens à plusieurs échelles	304
Deux constructions pour deux citoyens	311
<i>Conclusion</i>	314

Chapitre IV. Éduquer ou faire pratiquer	315
<i>Introduction</i>	316
<i>Deux conceptions d'une « Éducation Physique et Sportive »</i>	317
Le corps et sa motricité diversement considérés	318
De la pratique physique à l'apprentissage	330
Concevoir et organiser : une importance variable	330
Rationalité et mise à distance pour « apprendre à appréhender les pratiques »	343
Des perspectives éducatives à plus ou moins longue portée	350
Entre éducation et pratiques	365
<i>De l' « éducation artistique » aux « pratiques artistiques et (à) l'histoire des arts »</i>	369
Intelligence sensible, pratique personnelle et rencontre avec les œuvres : deux approches	372
Éprouver, ressentir : entre moyen et fin	372
Construire la notion d' « œuvre » : deux démarches	378
Apprécier : deux façons d'éduquer le regard et l'oreille	382
Entre œuvres et pratique personnelle : différents niveaux de relations	388
Un poids différent accordé à l'intention dans la production et la réception des œuvres	391
Création artistique et apprentissage : du projet à la pratique	391
Les intentions derrière les images : développer une lecture avertie	400
Deux cheminements vers la culture intégrant chacun à sa manière une certaine forme d'histoire des arts	407
<i>Deux façons d'appréhender les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)</i>	415
Des postulats et champs d'exercice variables	417
Une perception différente des enjeux liés à l'intégration des TIC à l'école	429
<i>Conclusion</i>	437
Chapitre V. Notions ou faits	438
<i>Introduction</i>	439
<i>Les sciences : entre démarches et connaissances</i>	440
Recueillir et organiser des faits	442
Se rapprocher des concepts	452
Dépasser les représentations	460
Enrichir ses connaissances	464
Préciser et structurer sa pensée, formaliser ses connaissances	469
Le rôle du maître	475
Deux modes d'accès aux connaissances	477
<i>Histoire : deux approches de la réalité historique</i>	482
Accéder à la discipline histoire	485
Vers deux conceptions de l'histoire	497
Une différence de profondeur dans le rapport au langage	497
Des statuts différents accordés aux connaissances	501
Deux manières de donner une intelligibilité aux faits	512
<i>Géographie : de nombreux points communs avec l'histoire</i>	517
De la construction de l'espace à la discipline géographie	517
Des faits aux notions	528
Mobiliser un langage spécifique	528
De l'usage des outils	532
Organiser les faits : analyser ou décrire	534
Une ouverture plus ou moins grande à l'Europe et au monde	540
Entre compréhension et description : deux conceptions de la géographie	545
<i>Conclusion</i>	547
Chapitre VI. Des paradigmes éducatifs illustrés par les programmes aux compétences des enseignants	548

<i>Introduction</i>	549
<i>Le paradigme éducatif illustré par les programmes de 2002 : un projet au service de la construction du citoyen rationnel et critique</i>	550
Les finalités annoncées et mises à l'épreuve	550
Le pôle praxéologique	552
Les situations pédagogiques privilégiées	553
Les types de relations pédagogiques plébiscitées	566
La réflexion épistémologique et didactique sous-jacente	579
Le pôle scientifique	593
Le pôle axiologique effectivement défendu par les programmes	595
Des programmes de 2002 préservant la liberté pédagogique des enseignants tout en exigeant un niveau élevé de compétences professionnelles	607
<i>Conclusion</i>	619
<i>Le paradigme éducatif illustré par les programmes de 2008 : un projet au service du « devenir élève »</i>	621
Introduction	621
Les finalités annoncées et mises à l'épreuve	621
Le pôle praxéologique	623
Les situations pédagogiques privilégiées.	624
Le type de relations pédagogiques plébiscitées	642
La réflexion épistémologique et didactique sous-jacente	647
Le pôle scientifique	651
Le pôle axiologique effectivement défendu par les programmes	655
Des programmes de 2008 minorant le champ des compétences professionnelles exigées	662
<i>Conclusion</i>	668
Conclusion Les « conservateurs » et les « réactionnaires » : à front renversé	674
Bibliographie	684
Ouvrages et documents cités	685
Textes officiels cités	692
Annexes	696
Annexe 1 : Programmes de l'école primaire de 2002	697
Annexe 2 : programmes de l'école primaire de 2008	792

Introduction générale

Les programmes scolaires : de bons analyseurs des projets politiques ?

S'intéresser aux programmes scolaires, c'est, de toute évidence, se pencher sur un « élément institutionnel majeur dans le dispositif¹ ». Ces programmes sont, en effet, un outil prescriptif élaboré à l'initiative des instances gouvernementales afin de mettre en œuvre une politique éducative commune². Accessibles à l'ensemble des acteurs et partenaires du système éducatif, les programmes scolaires sont principalement destinés aux enseignants pour organiser et structurer leur enseignement. Ces textes officiels arrêtent, en effet, l'ensemble des contenus à enseigner rattachés aux finalités et objectifs qui en fondent les choix. Selon la Charte des programmes de 1992³, « les programmes sont des outils qui traduisent en termes de contenus disciplinaires les objectifs généraux. Ils offrent un cadre de référence nationale qui s'impose à tous, clair, précis, cohérent et opérationnel. Doivent y figurer les objectifs, connaissances et compétences⁴ ». L'article L311-3 de la Loi d'orientation de 2005⁵ précise, quant à lui, que « les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle, ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre

¹ RAULIN, D., 2006. *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz. Défis d'éducation, quatrième de couverture

² Comenius avait, dès le XVII^e siècle, formé le projet de démocratiser l'éducation et de rendre le savoir appropriable par tous les enfants en le présentant de manière systématique et progressive dans des livres et des écoles. L'idée de programme était alors en germe, relayée à partir du XIX^e siècle, par le souci, cette fois-ci émanant de l'État ou des recteurs d'académies, de faire parvenir par la voie hiérarchique un certain nombre d'éléments de programmes et de consignes officielles auprès des enseignants. CHERVEL, A., 1992. *L'enseignement du français à l'école primaire : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Paris : Institut national de recherche pédagogique Éd. Économica

C'est donc bien avant les premiers programmes scolaires de l'enseignement obligatoire, publiés sous la troisième République française et rationalisant officiellement ce genre d'intention, qu'avait été conçu ce qui en constitue les prémices.

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 1992. Charte des Programmes. *BOEN n°8 du 20 février 1992*

⁴ « Le programme est un texte réglementaire, publié au BOEN: c'est le texte officiel qui sert de référence nationale pour fonder dans chaque discipline, à chaque niveau, le « contrat d'enseignement », c'est-à-dire le cadre à l'intérieur duquel l'enseignant ou l'équipe pédagogique font les choix pédagogiques adaptés aux élèves dont ils ont la responsabilité. Il a par ailleurs pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir ». (Ministère de l'Éducation Nationale, 1992)

⁵ LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2005.

national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève ».

Mais, du point de vue des chercheurs, les programmes scolaires s'inscrivent dans la notion plus large et dynamique de « curriculum » dont ils ne représentent qu'un aspect. Le curriculum désigne un ensemble d'éléments, explicites et implicites, qui contribuent à construire le parcours éducatif des élèves. Objectifs, contenus, méthodes et évaluations, matériels, attentes et modalités de formation des enseignants¹, notamment, constituent ce curriculum. Tel que publié par les instances officielles, celui-ci est plus précisément dénommé « curriculum prescrit² » et prend son sens par rapport aux concepts de « curriculum réel » et de « curriculum caché ». Selon Philippe Perrenoud, le curriculum réel renvoie aux expériences que vit effectivement l'apprenant et qui le transforment³ et donc, en partie, à la manière dont les différents acteurs contribuent à mettre en œuvre le curriculum prescrit. Le curriculum caché s'attache, lui, à « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement⁴ ». Il désigne donc la part d'implicite qui peut être, en partie, interprétée à partir d'une analyse des textes prescriptifs, dépassant largement la lecture des finalités et objectifs annoncés et, en partie, lié aux attentes non formalisées de l'institution et de ses acteurs. L'existence de ces deux derniers types de curricula présente une certaine importance dès lors qu'il s'agit d'étudier les programmes scolaires. En effet, le curriculum réel dépendra, pour une large part, des interprétations faites par les différents acteurs du système éducatif, elles-mêmes dépendantes du niveau de clarté et de précision du curriculum prescrit. Le curriculum caché révélera, quant à lui, en partie, les intentions que l'on peut lire, non pas dans l'énoncé des finalités poursuivies au travers des programmes, mais plutôt des contenus même de ces derniers et, plus largement, des conceptions

¹ « Tel qu'il entre dans l'usage français, l'emploi du terme curriculum marque la volonté de lier fonctionnellement les composantes de l'enseignement : intentions, contenus, organisation, méthodes, environnements humain et matériel (y compris les manuels scolaires), évaluation et dispositions relatives à la formation des enseignants. La liaison voulue vise à respecter la loi de la triple homogénéité formulée par Scriven en 1967 : entre les objectifs du curriculum et les contenus et les processus de l'enseignement, entre les contenus et les modalités d'évaluation, et entre les objectifs et ces modalités. ». AUDIGIER, F., CRAHAY, M. et DOLZ, J. (éd.), 2006. *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Raisons éducatives p. 10

² PERRENOUD, P., 1993. Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. HOUSSAYE (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 61 – 76. Paris : ESF

³ *Id.*

⁴ *Id.*

implicites de l'éducation. L'analyse des programmes devrait donc permettre d'émettre des hypothèses, à la fois, sur le type d'écart à prévoir entre curriculum prescrit et curriculum réel, et sur les caractéristiques et implications d'un éventuel curriculum caché.

Tous les programmes renvoient donc nécessairement à un « projet de formation que se donne une société à un moment de son histoire¹ ». Les finalités poursuivies constituent ainsi, selon Louis Legrand, des choix fondamentaux relevant de conceptions philosophiques de l'homme, de son implication dans le monde et de son devenir², que les chercheurs comme les citoyens doivent interroger.

Élaborés à fréquence temporelle variable mais instaurant généralement des délais suffisants d'application pour en mesurer les effets³, les programmes scolaires renvoient ainsi, souvent, à des alternances gouvernementales, et constituent l'une des manifestations des politiques nouvelles en cours, mais aussi d'évolutions économiques, sociétales, créant de nouveaux espaces idéologiques de nature à déterminer en partie des transformations curriculaires⁴. Depuis les années soixante-dix, avec un cadrage plus ou moins étroit de l'État, les programmes, élaborés par l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale ou bien par des commissions d'experts, ont pu, parfois, être soumis à la consultation des acteurs du système, voire du public, et en tout cas, d'instances officielles mandatées à cet effet.

Les programmes sont donc les produits d'une volonté politique s'exprimant dans des conjonctures particulières et qui déterminent les savoirs disciplinaires jugés pertinents et opérationnels à un moment donné. Leur étude peut ainsi conduire à des questionnements intéressants pour les différents acteurs - directs ou indirects - du système éducatif sur la cohérence entre les finalités poursuivies, d'une part, et les savoirs et pratiques préconisés ainsi que sur l'étayage scientifique qui les soutient,

¹ LEGENDRE, M.-F., 2008. Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. Dans M. ETTAYEBI, R. OPERTTI, & P. JONNAERT (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : l'Harmattan. Éducatons et sociétés, p. 44

² LEGRAND, L., 1988. *Les politiques de l'Éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France. Que sais-je ?, p. 8

³ « Les programmes sont en vigueur pour une période minimale de cinq ans à dater de leur mise en application. ». Ministère de l'Éducation Nationale, 1992. Charte des Programmes. *BOEN n°8 du 20 février 1992*

⁴ AUDIGIER, F., CRAHAY, M. et DOLZ, J. (éd.), 2006. *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Raisons éducatives, p. 23

d'autre part. Ces études peuvent révéler, à cette occasion, les enjeux cachés évoqués ci-dessus.

2002 et 2008 : des programmes qui se veulent attachés au projet républicain comme à la modernité démocratique

L'année 2008 aura été notamment marquée par la parution très largement commentée, voire très controversée¹, de nouveaux programmes de l'enseignement primaire. Ils initiaient la mise en route d'une large réforme (que nous pourrions qualifier de curriculaire) de l'ensemble du système éducatif, formation des enseignants comprise. Le gouvernement en avait fait un événement, non seulement en inscrivant cette refonte des programmes au sein d'une réforme qualifiée « de grande ampleur », mais aussi en affichant, dès l'introduction du nouveau texte, une « ambition retrouvée² » illustrée par l'intention de « tracer un nouvel horizon pour l'école primaire³ ».

Six ans plus tôt, en février 2002, étaient parus des programmes élaborés selon des modalités rigoureusement différentes, jugés beaucoup plus consensuels et n'ayant pas suscité d'opposition aussi véhémement. Entre ces deux programmes, avait été publié en 2007, sous le ministère De Robien, un réajustement justifié par la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005. Il intégrait

¹ À tel point que d'aucuns ont évoqué une réactivation de la guerre entre « Pédagogues » et « Républicains ». LELIEVRE, C., 2008. *Pédagogues et républicains*. Consulté le 7 septembre 2008 sur Mediapart :

<http://www.mediapart.fr/club/blog/claude-lelievre/040608/%E2%80%9Cpedagogues%E2%80%9D-et-%E2%80%9Crepublicains%E2%80%9D>

² Cette ambition retrouvée sera précisée lors d'une conférence de presse de présentation des nouveaux programmes : Xavier DARCOS y cite « l'ambition retrouvée *des programmes disciplinaires* ». DARCOS, X. (2008). *Présentation des nouveaux programmes du primaire - Ministère de l'Éducation Nationale*. Consulté le 3 juillet 2008 sur [éducation.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) : <http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html>

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 10

également des modifications disciplinaires, notamment en français, mais pas seulement¹, aux programmes de 2002.

Ces deux programmes, de 2002 et de 2008, éloignés de six années seulement et élaborés sous deux ministères de sensibilités politiques différentes, se réclament pourtant d'une interprétation commune du projet républicain et de la tradition des Lumières comme de Condorcet. Dans les deux cas, on s'inscrit dans la tradition de « l'école de la République » et l'on parle explicitement d'instituer une école qualifiée d' « école de la modernité », au dessein social et démocratique, ayant préféré la quête de rationalité laïque à toute transcendance. Cette école est présentée comme le lieu où, en même temps que se réalisent les conditions de l'insertion sociale et de la liberté de tous les individus, se construit le futur citoyen, sujet à la fois rationnel et critique. Dans les deux cas, on reconnaît qu'il s'agit actuellement d'une école qui, paradoxalement, bien qu'ayant ouvert des perspectives de scolarisation prolongée à tous les élèves, échoue aujourd'hui dans une entreprise de démocratisation effective qui se traduirait par des *gains* cognitifs, culturels, sociaux pour *tous* ces élèves. Ce serait donc une école qui n'a pu aller au-delà de la seule « démographisation », c'est-à-dire une démocratisation quantitative² se traduisant par une augmentation des flux scolaires sans correction des inégalités sociales : l'école ne permet actuellement pas de dépasser les *fatalités* liées à l'origine sociale. En d'autres termes, c'est une école dont *l'accès* s'est officiellement démocratisé, donnant les mêmes droits à tous les enfants de France de poursuivre les mêmes études. Mais pour autant, cette évolution des droits n'aura pas été suffisante pour garantir la démocratisation des conditions de réussite à l'école. Le concept de « capacités » inventé par Amartya Sen³ et approfondi par Martha Nussbaum⁴, en ce qu'il désigne la possibilité effective pour un individu de mettre en œuvre un droit, permet de marquer cette différence entre démographisation et démocratisation du système éducatif. Si l'on s'attache à la question des capacités des élèves développées au sein de ce système, c'est-à-dire de leurs capacités effectives, quelle que soit leur condition sociale, d'imaginer, de

¹ Toutes les disciplines de l'école élémentaire avaient été retouchées

² Ce concept utilisé par André Robert présente l'avantage de caractériser le phénomène de massification tout en le distinguant de celui de démocratisation des conditions de la réussite ROBERT, A. D., 2010. *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. Enseignement et réformes, p. 264

³ SEN, A., 2000. *Repenser l'inégalité*. Paris : Éd. du Seuil. L'Histoire immédiate

⁴ NUSSBAUM, M. C., 2012. *Capacités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris, France : Climats

raisonner, de décider, de suivre des études et d'assumer une formation choisie, de s'insérer dans la société et de s'y épanouir, de participer effectivement au choix politique qui gouverne sa vie, force est de constater que le phénomène de massification scolaire, qui constitue, en soi, une première condition de victoire sur les inégalités, n'aura pas généré les résultats escomptés en termes de démocratisation des capacités.

Le fond idéologique commun des programmes de 2002 et de 2008 est également marqué par le souci, corrélatif du précédent, de poser les bases d'une école installant une véritable continuité entre l'école primaire et le collège et se proposant de définir des acquisitions communes à tous les élèves dans cette phase obligatoire de la scolarité.

Mais, dès lors que nous posons la question du projet politique porté par ces textes, puisque les deux programmes se réclament du même projet, et particulièrement du combat contre les inégalités, nous devons nécessairement nous poser celle des finalités véhiculées par ces mêmes programmes et des moyens associés à ces finalités pour les atteindre. Il s'agit alors d'interroger les modèles pédagogiques fondant ces textes et renvoyant à des représentations de l'éducation et du rôle qu'elle devra jouer. En effet, aucun contenu retenu, aucune allusion, voire « instruction » quant aux mises en œuvre, et, bien sûr, aucun objectif disciplinaire ne peuvent être considérés comme anodins et abordés indépendamment des finalités (épistémiques, culturelles, sociales, mais aussi politiques et économiques) qui les orientent. Plus encore, c'est la cohérence de ce qui constitue un véritable système qui doit être interrogée. Ce système articule, selon Philippe Meirieu¹, un pôle axiologique, c'est-à-dire une « prise de position sur des finalités », un pôle praxéologique révélant les modalités opératoires requises pour atteindre ces finalités, et un pôle scientifique (recherches pédagogiques, didactiques, psychologie de l'apprentissage, sociologie de l'éducation etc.) mis à contribution, à la fois pour fonder les propositions et éclairer les pratiques.

La cohérence entre les trois pôles ne va pourtant pas de soi. Il est difficile, quels que soient les concepteurs, de ne pas afficher des finalités, par exemple humanistes, suscitant majoritairement l'adhésion. Mais leur degré de généralité ne

¹ MEIRIEU, P., 1991. *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies, pp. 99 - 100

préserve pourtant pas d'une mise en contradiction de ces notions avec ce qui est effectivement prescrit ensuite. Cette réalité ne peut être éclairée que par une analyse des contenus de programmes. Celle-ci devrait ainsi nous permettre de caractériser le pôle axiologique authentique défini par chacun des textes officiels objets de notre étude, et de recenser une partie des supports scientifiques sous-jacents soutenant le modèle proposé. Il se pourrait même que, dans le cas d'une dissonance importante avérée entre les intentions *annoncées* officiellement en début de programmes et les intentions *révélées* par l'étude du pôle praxéologique, nous puissions mettre au jour un curriculum caché significatif.

Problématique

L'ensemble de ces considérations nous amène ainsi à nous pencher sur le modèle éducatif révélé par chacun de ces deux programmes, et à nous demander si les programmes de 2002 et de 2008 renvoient à des paradigmes éducatifs différents, et en quoi cette opposition éventuelle est révélatrice d'un projet politique, d'une certaine conception de la société. Plus précisément, il s'agira de se questionner sur les manières dont l'école primaire de 2002 et celle de 2008 ont choisi d'assumer le défi républicain d'unité de la Nation et le défi démocratique d'accès de toutes et tous aux savoirs fondamentaux dans le cadre d'une modernité qui pose à l'école des problèmes nouveaux.

Notre hypothèse est qu'il existe un lien entre les programmes scolaires et les conceptions que se font les auteurs de ces programmes de la modernité républicaine et démocratique. Nous pensons que les programmes scolaires de 2002 et de 2008, de par leur mode d'élaboration, leur structure interne et leur degré de cohérence, constituent des réponses de natures et de portées très différentes au défi de cette modernité.

Méthodologie et plan

Notre analyse s'attachera à caractériser, pour chaque programme, les trois pôles du triangle de modélisation pédagogique de Philippe Meirieu. On rappellera d'abord les finalités explicitement annoncées par les programmes, avant de se focaliser sur le pôle praxéologique. Puis, on tentera, à partir de cette analyse, de statuer sur le contenu des deux autres pôles, et principalement du pôle axiologique comme révélateur du projet politique sous-jacent aux programmes. Cette étude devrait nous éclairer sur les relations au savoir et à la culture qui sont privilégiées par les concepteurs des programmes et donner accès à certains des enjeux sociaux et citoyens accompagnant la production de ces savoirs scolaires. Ce travail permettra donc d'alimenter notre réflexion sur les trois pôles et de caractériser plus précisément le modèle pédagogique véhiculé par ces programmes. Ainsi, nous pourrons faire émerger les différences de fond entre les programmes de 2002 et ceux de 2008 par rapport aux conceptions pédagogiques et politiques qu'ils expriment.

Cette tentative de modélisation sera donc étayée par les données recueillies à l'issue d'une lecture thématique des programmes développée à l'intérieur de chaque domaine ou discipline. Celle-ci intégrera, parmi d'autres, les types de situations et de relations pédagogiques plus ou moins explicitement valorisées pour faire apprendre, les leviers pédagogiques privilégiés retenus pour déclencher l'engagement des élèves dans les apprentissages, les manières, directes ou indirectes de prendre en compte la difficulté et les différences, les modalités évaluatives plébiscitées, et plus généralement, la part d'intervention de l'élève dans l'ensemble du processus d'enseignement.

Nous consacrerons un premier chapitre aux modalités d'élaboration de ces deux programmes. Nous comparerons, notamment, l'accompagnement politique mené et les modalités de recrutement des auteurs des programmes de 2002 et de 2008, ainsi que les façons dont ces derniers ont travaillé.

Nous consacrerons les quatre chapitres suivants à l'analyse, sur le mode comparatif, des différentes disciplines. Nous avons choisi d'organiser les chapitres en regroupant ces disciplines par démarche curriculaire. La façon d'aborder l'enseignement de chacune d'entre elles sera, en effet, modélisée, mais notre

intention est également d'identifier, pour chacun des programmes, différentes modalités de cohérence dans le traitement de ces disciplines, et de les illustrer à l'aide de ces regroupements, lesquels ne sont pas les seuls possibles.

Le second chapitre regroupera ainsi les langues, y compris la langue française, et interrogera la manière dont les deux programmes articulent la communication créatrice et l'adéquation à des modèles normés. Le troisième chapitre rassemblera les mathématiques et l'enseignement civique. Par ce rapprochement, nous nous essaierons à révéler la manière dont les programmes étudiés se situent au regard des « pédagogies de la compréhension » et des « pédagogies de l'application ». Le quatrième chapitre sera consacré à l'éducation physique et sportive, aux disciplines artistiques, et aux technologies de l'information et de la communication. Nous chercherons à distinguer deux polarités dans la manière d'envisager ces disciplines : la première viserait essentiellement à ce que les élèves acquièrent des « compétences » pratiques ; la seconde chercherait, au-delà de celles-ci, à donner un sens éducatif à l'acquisition des compétences. Enfin, l'histoire, la géographie et les sciences permettront, au sein d'un cinquième chapitre, une approche globale des conceptions du passage pédagogique, avec les élèves, des choses et faits, d'une part, aux notions et concepts, d'autre part, ainsi que des démarches à acquérir pour l'assumer.

L'ensemble de cette étude nous permettra d'alimenter notre sixième chapitre de synthèse consacré à la détermination des deux paradigmes éducatifs véhiculés par les programmes de 2002 et de 2008, et à la caractérisation de leur cohérence systémique. Nous statuerons, à cette occasion, sur les formes de cohérence à la fois horizontale, d'une discipline à l'autre pour chaque cycle, ainsi que verticale, c'est-à-dire relative à une éventuelle continuité entre cycles, voire entre degrés d'enseignement. Cette synthèse tentera ainsi de mettre en exergue les contrastes entre ces deux paradigmes éducatifs relativement au critère, certainement décisif et peut-être ultime, du type d'individu qu'il s'agit de former. Ceci implique nécessairement de penser ce que chacun des deux programmes initie ou tente d'initier comme relation de l'élève à la culture – ce terme étant ici à prendre dans tous les sens. Toute cette réflexion sur les programmes de l'école primaire nous conduira inévitablement à des implications curriculaires vis-à-vis du métier d'enseignant, et donc des

exigences en matière de compétences professionnelles qu'il faudra, en retour, examiner.

Enfin, nous concluons quant au type de réponse que constitue chacun de ces programmes vis-à-vis des exigences sociétales, quelles qu'en soient les échelles, et plus précisément quant au défi de la modernité démocratique.

En ce qui concerne les supports de notre analyse, nous nous appuyons, tout d'abord, sur les programmes parus aux Bulletins officiels des 14 février 2002 et 19 juin 2008. Nous compléterons notre étude avec les documents d'application et d'accompagnement publiés après les programmes de 2002. En effet, même si ce type de documents officiels ne fait pas partie des programmes et ne présente pas de caractéristique réglementaire, selon la Charte des programmes de 1992, « il doit être un précieux outil de travail pour l'enseignant auquel il apporte les éclaircissements nécessaires. Sa fonction est de permettre aux enseignants de s'approprier et de mettre en œuvre le programme. Il mettra donc constamment en évidence la relation entre ce qui figure dans le programme et les démarches pédagogiques, les activités, les utilisations plus souples et cohérentes du temps pédagogique proposées¹ ». À ce titre, ces documents ne peuvent que constituer une aide non négligeable pour la détermination du modèle éducatif défendu par les programmes de 2002. À l'inverse, nous avons choisi de ne pas retenir les progressions disciplinaires parues au Bulletin Officiel du 5 janvier 2012 pour compléter les programmes de 2008. Le délai de quatre ans entre les deux parutions nous a en effet paru trop long pour justifier une intégration à notre corpus d'analyse et garantir la continuité absolue du projet initial, d'autant qu'au cours de ces quatre ans, le ministre de l'éducation et son directeur général de l'enseignement scolaire ont été remplacés. Ces progressions n'avaient d'ailleurs pas été prévues lors de la parution des programmes en 2008. Nous n'avons pas retenu l'analyse des manuels qui relèvent, selon nous, de la notion de curriculum réel, c'est-à-dire qui constituent un premier niveau d'interprétation du curriculum prescrit² et, à ce titre, dépassent ce dernier.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 1992. Charte des Programmes. *BOEN n°8 du 20 février 1992*

² « Les éditeurs interprètent les programmes en toute liberté et le choix du support pédagogique essentiel que représente le manuel est de la responsabilité du professeur. ». D. BORNE, *Le manuel scolaire*, rapport de l'Inspection générale, 1998. Cité par D. RAULIN (RAULIN, 2006, p. 94)

Chapitre I.

Deux programmes, deux histoires

Les programmes de l'école obligatoire, en tant qu'expression d'un projet politique, sont commandités par l'État. Leur rédaction, quels qu'en soient les auteurs, est accompagnée depuis quelques décennies par différentes instances consultatives dont le Conseil National des Programmes, régulièrement sollicité en 2002, le Haut Conseil de l'Éducation en 2008, et le Conseil Supérieur de l'Éducation auquel sont soumises, depuis 1989, les propositions de programmes avant finalisation. Par ailleurs, les réformes du système éducatif constituent souvent des signaux forts en direction des populations et font généralement l'objet d'annonces marquées de la part des ministres concernés, plus rarement des chefs de l'État, appuyées par des arguments généralement relatifs à la persistance de certaines formes d'échec scolaire.

Les fondements officiels de la décision de réformer les programmes

Les programmes de 2002 avaient été élaborés sous un régime de cohabitation gouvernementale. Le chef de l'État lui-même n'avait pas pris part aux annonces officielles relatives à ces nouveaux programmes.

Les programmes de 2002 avaient été annoncés dès juin 2000, lors d'une conférence de presse organisée par le ministère de l'Éducation nationale¹. Ils prenaient acte d'une volonté du premier ministre Lionel Jospin de « redonner élan et confiance au système éducatif », et du souci de son ministre de l'éducation de l'époque, Jack Lang, de « redessiner l'idéal éducatif » et de « transformer progressivement le système [...] avec méthode et détermination », en « [tirant] les leçons des expériences et des réflexions déjà entreprises, voire [en] les [prolongeant] »². Il ne s'agissait donc pas, *a priori*, de proposer une réforme marquant une nouvelle politique, mais de faire évoluer favorablement un système en prenant acte des exigences d'un contexte particulier, sans renier tout ce qui avait été conçu auparavant en matière de politique éducative. Un chapitre du dossier de presse

¹ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Conférence de presse de Jack LANG du 20 juin 2000. *Archives du ministère de l'Éducation nationale*

² *Id.*

du 20 février 2002 rédigé par l'inspecteur général Hébrard (membre de la commission Joutard de 2002) s'intitulait d'ailleurs « Les nouveaux programmes dans le contexte d'un siècle d'éducation primaire¹ ». Il rappelait, au sein d'un historique des programmes de l'école primaire, l'appel du CNP qui à la fin des années quatre vingt dix « lance le débat en suggérant aux maîtres une nouvelle interprétation des textes en vigueur, qui fasse une large place à la vocation encyclopédiste et culturelle de l'école ». Il évoquait également les nouvelles conceptions du rôle de l'école primaire face aux « enjeux de notre temps » et à l'exigence d'une « scolarité réussie » pour tous les élèves, conceptions émergeant des résultats de la consultation des enseignants publiés en 2001 :

« On commence à percevoir qu'il n'y a pas antinomie entre l'apprentissage du lire-écrire-compter et la construction de connaissances solides mais, au contraire, nécessaire complémentarité. On sent que chacun, dans les écoles, imagine que la formation de la sensibilité n'est pas antagoniste de celle de la rigueur. On y voit aussi se dessiner que l'école pourrait jouer un rôle plus affirmé dans la formation de tous ses élèves à l'acceptation des règles de la vie collective, à une nouvelle compréhension de l'articulation entre le respect et la liberté, bref à un " vivre ensemble " qui soit la base d'une véritable éducation citoyenne.² ».

Jean Hébrard soulignait d'ailleurs, à l'instar de son ministre de l'éducation, le souci de poursuivre l'infléchissement des politiques éducatives initiées quelques années auparavant selon cette direction, et non de faire délibérément table rase de tout le passé³.

La loi d'orientation de 1989 élaborée sous le ministère Jospin de l'éducation servait de matrice à ces programmes. Elle instituait l'éducation comme « première priorité nationale » et précisait que « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Les nouveaux programmes de l'école. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*

² *Id.*

³ « Les instructions de 2002 ne sont pas totalement nouvelles. Elles viennent formaliser un infléchissement des manières de travailler qui s'est dessiné ces dernières années. Les mesures prises depuis trois ans pour l'école en témoignent. D'une certaine manière, par-delà la crise des années 1960-70 qui lui fit perdre sa cohérence et, il faut bien le dire aussi une grande partie de son âme, l'école retrouve aujourd'hui son unité et sa force de conviction ». *Id.*

chances ». Outre l'affirmation de la maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues comme faisant partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement, les objectifs d'« acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue », l'organisation de la scolarité en cycles, l'instauration de la notion de « communauté éducative » et des parents d'élèves en tant que partenaires du système faisaient partie des éléments importants figurant au sein de cette loi.

Fondées en partie par un diagnostic concernant les difficultés - voire l'échec - scolaires rencontrés par environ 15% des élèves¹, les propositions formulées par le ministre de l'éducation incorporent donc les avis relevés lors de la consultation menée en 1999 auprès des enseignants sur les documents d'accompagnement alors en vigueur, et les expériences mises en œuvre dans le cadre de la Charte pour le XXI^{ème} siècle². Elles valorisaient également des ambitions pour le futur citoyen, et le souci que « l'école donne aux élèves d'aujourd'hui les possibilités d'une enfance harmonieuse et d'une vie adulte réussie³ » c'est-à-dire qu'elle « donne à chacun les compétences de base, épanouisse sa personnalité⁴ », et surtout, qu'elle ne « se résigne jamais à laisser des élèves dans la souffrance de l'échec⁵ ». L'évaluation pour *adapter* l'enseignement était alors présentée comme une composante fondamentale de l'acte d'enseignement⁶. Les exigences poursuivies à l'école primaire étaient annoncées autour de l'acquisition de fondamentaux : « aujourd'hui, comme hier, l'enfant qui quitte l'école doit naturellement avoir acquis les savoirs fondamentaux que sont lire, écrire, compter et raisonner⁷ ». L'intégration de la compétence à

¹ « Quelle que soit la valeur de l'école, on ne peut se résigner à avoir 10 à 15 % d'élèves en situation d'échec scolaire. C'est une ardente obligation pour la Nation de conduire tous les élèves, sans exclusive, sur les chemins de la réussite. Ce combat acharné réclame la réaffirmation et la redéfinition d'un idéal éducatif et des modes d'action pour y parvenir ». Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Conférence de presse de Jack LANG du 20 juin 2000. *Archives du ministère de l'Éducation nationale*

² Éducation nationale, 1998. Une charte pour bâtir l'école du XXI^{ème} siècle. *BOEN Hors-série n°13 du 26 novembre 1998*

³ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Conférence de presse de Jack LANG du 20 juin 2000. *Archives du ministère de l'Éducation nationale*

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Les nouveaux programmes de l'école. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*

⁵ « Elle doit sans cesse offrir à chaque enfant qui bute devant un obstacle des occasions nouvelles de le franchir, de vouloir déjà s'y affronter et, triomphant de la difficulté, d'acquiescer ainsi de la confiance en lui-même ». Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Conférence de presse de Jack LANG du 20 juin 2000. *Archives du ministère de l'Éducation nationale*

⁶ *Id.*

⁷ *Id.*

raisonner constituait, comme nous le verrons, un élément fondamental dans la réflexion sur ces programmes.

Il s'agissait en outre, entre transmission et émancipation, entre conservation et renouvellement, de réaffirmer l'éducation scolaire comme garantie d'une certaine continuité du monde. Il s'agissait ainsi, « dans un monde qui change rapidement, [de] transmettre l'expérience et l'histoire des générations précédentes », de développer, chez un être humain considéré comme un « tout indissociable », des compétences nouvelles permettant de répondre de manière démocratique aux défis de l'Europe et de la « société de l'information », respectivement par l'apprentissage des langues vivantes et la « pleine reconnaissance des TIC dans l'enseignement ». Il était par ailleurs ambitionné d'« ouvrir l'école à toutes les formes d'intelligence » : « conceptuelle et formelle », en y associant l'exigence de maîtrise du langage et de « formulation d'hypothèses dont il faut ensuite vérifier la valeur » ; « concrète », grâce, entre autres, à la pratique de l'expérimentation en sciences ; « sensible », avec « la nécessité et l'urgence d'une éducation artistique et culturelle pour tous » ; et enfin « sociale », par une réflexion aux « modalités concrètes de transmission des règles et valeurs essentielles » afin de « mieux vivre en société »¹. Apparaissait aussi « le souci de l'unité du savoir et de la continuité et de la simultanéité des apprentissages pour l'élève » à l'école, au collège et au lycée, et donc de rechercher des cohérences verticales et horizontales dans tous les programmes. Il était enfin question, de rendre moins solitaire la pratique du métier d'enseignant en valorisant les relations aux équipes, aux partenaires, et aux parents d'élèves.

La réflexion curriculaire attachée à l'idée de parcours scolaire des élèves était bien présente et intégrait un volet relatif à l'évaluation et à la formation des enseignants. C'est pourquoi les concepteurs devaient satisfaire à plusieurs exigences ministérielles et :

« Élaborer des programmes qui

- aient, plus que par le passé le souci de la continuité du parcours de l'élève ;

- fassent mieux apparaître qu'aujourd'hui la cohérence d'ensemble des comportements, des attitudes et des valeurs que chaque discipline, par-delà sa singularité irréductible, a pour vocation de poursuivre ;

¹ *Id.*

- soient structurés de façon plus lisible en ne négligeant ni les savoirs fondamentaux, ni les savoirs de culture, ni les savoirs de sensibilité, ni l'éducation physique et sportive.¹ ».

En 2008, la définition de nouveaux programmes a été marquée par l'implication revendiquée du Chef de l'État lui-même. Ses discours et écrits contemporains de l'épisode qui nous intéresse accordent en effet systématiquement une large place à la réforme du système éducatif voulue par Nicolas Sarkozy, et à ses modalités. Cette réforme constitue, de son propre aveu², l'un des enjeux majeurs de sa campagne électorale. Ses déclarations expriment très explicitement sa volonté de faire valoir ses idées, tant sur le fond que sur la forme, dans le cadre de l'élaboration des programmes de l'école primaire :

« Comme je l'écrivais déjà dans ma Lettre aux éducateurs, je considère qu'un Président de la République n'est jamais autant dans son rôle que lorsqu'il s'intéresse aux programmes scolaires. Pendant des années, le discours politique en matière d'éducation s'est cantonné à des questions d'intendance : moyens, dotations horaires, statut, que sais-je encore. Autant de questions importantes, qu'en aucun cas je ne néglige. Mais autant de questions qui ne sont pas encore l'essentiel, à savoir : que voulons-nous enseigner à nos enfants ? Ce problème crucial entre tous, nous l'avons abandonné à des « spécialistes », des « experts » qui rendaient en catimini une copie au ministre, lequel bornait souvent sa contribution, et par voie de conséquence, celle de la Nation, à apposer sa signature au bas d'un document pré-rédigé. Je dis que cela ne pouvait plus durer : les programmes scolaires sont un sujet politique et non technocratique.

[...]

J'ai voulu que la République se saisisse à nouveau de ce sujet capital que sont les programmes scolaires. J'ai voulu que l'écriture des programmes scolaires ne soit plus la matière de brillantes disputes académiques ou le

¹ *Id.*

² SARKOZY, N., 2007. Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur les priorités en matière de politique de l'enseignement. Consulté le 20 septembre 2008 sur Vie publique : <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>

*prétexte de querelles entre différentes chapelles de pédagogues. J'ai voulu qu'elle devienne l'affaire de tous ».*¹

De nombreux discours, tous émanant du Chef de l'État, ont ainsi précédé puis accompagné les réformes du système éducatif, et en particulier, celle de l'enseignement primaire. Les idées émergeant de ces différents textes ont parfois évolué d'un discours à l'autre. Cela est légitime compte-tenu de la diversité de leurs natures : certains étant des discours électoraux, intégrant donc nécessairement une part de consensus tout en appuyant de manière volontairement orchestrée certaines idées colorant les choix politiques du candidat ; d'autres (postélectoraux) présentant le vrai programme du candidat élu et s'épargnant plus volontiers cette part de consensus ; les derniers s'adressant à des publics très particuliers – le Ministre de l'Éducation² ou bien les éducateurs eux-mêmes³ – et nécessitant des précautions d'autres natures. En règle générale, tous ceux appartenant aux deux premières catégories présentent néanmoins un certain nombre de points communs.

Le premier point commun concerne l'enjeu des réformes : assez classiquement, l'échec de l'école est régulièrement mis en avant pour justifier les transformations entreprises. Selon les annonces officielles du chef de l'État⁴ et du

¹ « J'attendais ce moment depuis longtemps, car l'école primaire est un sujet qui m'est particulièrement cher »

« Singulière logique qui a longtemps prévalu dans notre pays, qui voulait que les exigences ne soient pas clairement formulées, ou alors noyées dans un sabir incroyable et pour tout dire inintelligible. Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Alors franchement, si ce n'est pas clair, c'est qu'il doit y avoir un vice de conception [...] J'ai voulu en un mot qu'on revienne à l'essentiel, aux « fondamentaux » de l'école ». SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur education.gouv.fr :

http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

La suite du discours présente en effet les grandes lignes des programmes scolaires en projet.

² SARKOZY, N., 2007. Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur les priorités en matière de politique de l'enseignement. Consulté le 20 septembre 2008 sur Vie publique : <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>

³ SARKOZY, N., 2007. Lettre aux éducateurs. Consulté le 20 septembre 2007 sur education.gouv.fr : <http://media.education.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf>

⁴ « Ma conviction est que nous n'accordons plus à notre école primaire l'attention qu'elle mérite et qu'elle exige. »

« La vérité, nous la connaissons aujourd'hui : pour les élèves qui sont à la peine, le collègue n'est souvent que le révélateur de difficultés plus anciennes, de lacunes qui datent des premières années de l'école élémentaire et notamment du Cours Préparatoire.

De récentes enquêtes et autres rapports l'ont malheureusement démontré : contrairement à une opinion longtemps admise et encore répandue, notre école primaire ne se porte pas bien. Chaque année, ce sont plus de 15% des élèves qui en sortent en grande difficulté : soit plus de 100 000 enfants par an ! Et ce sont les mêmes, exactement les mêmes enfants, que l'on retrouvera à l'issue de la

ministère de l'Éducation, la mise en route de nouveaux programmes devait en effet constituer la réponse aux résultats qualifiés de médiocres d'évaluations nationales et internationales du niveau de nos élèves. Le Rapport sur l'école primaire¹, présenté le 27 août 2007 par le Haut Conseil de l'Éducation (H.C.E.) et basé sur la consultation de chercheurs, posera en outre un premier diagnostic qui servira d'argument principal au Président de la République et au Ministre de l'Éducation pour justifier la parution de nouveaux programmes recentrés sur l'apprentissage des fondamentaux. En effet, les lacunes de nombreux élèves sortant du CM2 y sont dénoncées, concernant notamment les compétences de base en lecture, écriture et calcul². Pour élaborer ce rapport, le HCE s'est appuyé sur « les données que le ministère produit et sur des études confiées à des chercheurs ».³ Parmi les propositions ayant pu avoir des incidences sur les programmes, citons le constat préalable stipulant que les difficultés décelées dès le début de la scolarité s'aggravent avec le temps et justifient donc que l'on s'y attaque dès le primaire. Signalons que l'aspect annoncé comme

scolarité obligatoire, dans la même situation – le mot n'est pas trop fort – de détresse scolaire. Car ce qui n'a pas été acquis à l'école primaire ne pourra plus l'être par la suite. Ces élèves qui ont échoué en primaire sont condamnés à subir, jusqu'à l'âge de 16 ans, une scolarité obligatoire qui ne peut plus rien leur apporter : parce qu'ils ne disposent pas des bases minimales pour la suivre. »

[...]

« A ce noir tableau, si l'on ose dire, il faut ajouter les 25 autres pourcents d'élèves qui sortent de nos écoles primaires avec des « acquis fragiles » : entendons par là qu'ils n'ont pas encore les capacités de lecture et de calcul leur permettant d'accéder à l'autonomie. On atteint alors 40% d'une classe d'âge dont le niveau est insuffisant à l'entrée en 6e. »

« Cette situation, déjà relativement ancienne hélas, s'est aggravée : les résultats de l'enquête internationale, qui mesure les performances en lecture des élèves à la fin du CM1, montrent non seulement que la France est en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE comme de celle des pays européens, mais encore que ses performances sont en baisse par rapport à la précédente enquête. Même le niveau de nos meilleurs élèves recule légèrement. De son côté, l'enquête PISA menée par l'OCDE sur les élèves âgés de 15 ans révèle le manque de capacité des jeunes Français à mobiliser des connaissances et des compétences, notamment en sciences. En mathématiques, le pourcentage d'élèves « faibles » est passé, entre deux enquêtes, de 18% à 22%. Et en matière de compréhension de l'écrit, ce sont désormais 8,5% de nos enfants dont le niveau est jugé « très faible », contre 4% en 2000 ! ». SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur education.gouv.fr : http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

¹ Haut Conseil de l'Éducation, 2007. *L'école primaire - Bilan des résultats de l'école*. Consulté le 10 juillet 2008 sur Haut Conseil de l'Éducation : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/39.pdf

² « Chaque année, quatre écoliers sur dix, soit environ 300 000 élèves, sortent du CM2 avec de graves lacunes : près de 200 000 d'entre eux ont des acquis fragiles et insuffisants en lecture, écriture et calcul ; plus de 100 000 n'ont pas la maîtrise des compétences de base dans ces domaines. Comme la fin du CM2 n'est plus la fin de l'école obligatoire, leurs lacunes empêcheront ces élèves de poursuivre une scolarité normale au collège ». *Id.*

³ RACINE, B., 2007. L'expresso. (J.-F. JARRAUD, Interviewer). Consulté le 2 mai 2008 sur le Café Pédagogique :

<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/BRacineinteressermaternelle.aspx>

« contrasté¹ » des résultats des évaluations en primaire renvoie à l'idée de difficultés centrées sur un petit nombre d'élèves et non sur l'ensemble d'une population. Mais cette part des conclusions du HCE n'aura pas été mise en évidence ensuite, excepté au travers de la mise en place de l'aide aux élèves en difficultés, en lieu et place des dispositifs du RASED². Le HCE était allé plus loin en dénonçant l'inefficacité des cycles d'enseignement, pas réellement exploités depuis leur création au sein de la loi d'orientation de 1989. Les acquis par année prévalent en effet le plus souvent sur ceux de fin de cycle, occultant alors toute chance pour les élèves les plus lents ou les moins matures de se donner du temps pour s'approprier les compétences de cycle. Cette préconisation ne sera pas retenue par le ministère puisque, tant dans la première présentation des programmes soumise à consultation, que dans le texte définitif, des acquis de fin d'année seront stipulés en français et en mathématiques. La seule concession faite aux opposants à cette proposition, se manifesterait dans le passage de : « les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles *ainsi que la progression annuelle à suivre pour les atteindre en français et en mathématiques*³ » à « les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; *ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques*⁴ ». Les intitulés des tableaux des cycles deux et trois continueront cependant de faire référence aux « progressions⁵ ». Ces contradictions illustrent la confusion, volontaire ou non, entre une réflexion sur des contenus hiérarchisés dans l'absolu incarnée par le terme de « progression », et une véritable réflexion sur la complexité de l'apprentissage illustrée par le mot « progressivité ». Le rapport s'attachait, par ailleurs, à remettre en

¹ « 1. Les élèves obtiennent des résultats très contrastés à l'issue du primaire ». Haut Conseil de l'Éducation, 2007. *L'école primaire - Bilan des résultats de l'école*. Consulté le 10 juillet 2008 sur Haut Conseil de l'Éducation : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/39.pdf

² Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficultés

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Les nouveaux programmes de l'école primaire. Projet soumis à consultation. BOENHors-série n° 0 du 20 février 2008, p. 21 ; 24 ; 28

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENHors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 29

⁵ « Cycle des apprentissages fondamentaux : Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année ». *Id.*, p. 31

« Cycle des approfondissements : Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen ». *Id.*, p. 34

question l'efficacité des évaluations¹ car l'usage à caractère plutôt sommatif qui en était fait ne répondait pas aux attentes de leurs initiateurs, les besoins des élèves n'étant pas recensés, donc pas traités en définitive. Enfin, à l'instar de ce qui figurait déjà dans les programmes de 2002², le statut distinct de la maternelle de « véritable école » à la pédagogie particulière était réaffirmé. Le HCE estimait même indispensable de rajouter « y compris en grande section ». Le HCE constatait en effet que, « bien que les particularités de l'école maternelle soient affirmées dans les programmes, dans la réalité les méthodes d'apprentissage et d'évaluation pratiquées en grande section s'alignent très souvent sur celles de l'école élémentaire ». Or, nous verrons que si les chapitres introductifs de la maternelle post-consultation vont plutôt dans le sens de cette recommandation, le contenu même des programmes vient parfois contredire ces intentions. Outre cet avis établi par le HCE, un rapport avait été commandé en 2007 à Alain Bentolila, et portait sur les maternelles³. Ce rapport à l'initiative de Xavier Darcos alors Ministre de l'Éducation Nationale, très critiqué à l'époque de sa parution, s'organisait autour du constat d'une dégradation de l'enseignement actuellement observée à l'école maternelle. La plupart des propositions, après avoir réaffirmé la place de cette école en tant que lieu d'apprentissage – mais dont les ambitions, en tendant vers la logique de l'école élémentaire, rompaient avec celles de 2002 d'en faire un « lieu d'accueil et de transition, permettant à l'enfant de réussir sa première expérience scolaire et de s'engager à de nouvelles acquisitions » -, avaient aussi préconisé une clarification des objectifs poursuivis et l'élaboration de progressions par année d'enseignement. Elles faisaient la plus grande place à l'acquisition du langage oral mais aussi à certains préalables à une bonne acquisition de l'écrit. Outre quelques autres

¹ « Ces évaluations ne sont pas utilisées comme elles le devraient. D'une part, certains maîtres pensent qu'elles sont principalement destinées à une exploitation statistique par leur hiérarchie, sous-estimant ainsi le parti qu'ils peuvent tirer eux-mêmes de ces informations sur les forces et les faiblesses de leurs élèves pour adapter leur pédagogie. D'autre part, à moins d'un an de la fin d'un cycle, il se peut que ces évaluations ne laissent pas assez de temps pour remédier aux difficultés scolaires qu'elles détectent. Au lieu de servir d'instantanés sur les acquis des élèves, elles les enferment alors dans leurs lacunes ». Haut Conseil de l'Éducation, 2007. *L'école primaire - Bilan des résultats de l'école*. Consulté le 10 juillet 2008 sur Haut Conseil de l'Éducation :

http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/39.pdf

² « L'école maternelle [...] école de plein exercice se distingue de l'école élémentaire par la pédagogie qu'elle met en œuvre ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 16

³ BENTOLILA, A., 2007. La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales. Ministère de l'Éducation Nationale

thématiques qui n'intéressent pas notre étude, le « métier¹ » d'élève y était abordé, préfigurant le remplacement du « vivre ensemble » des cycles un et deux de 2002 par le « devenir élève ».

Si les propos du chef de l'État retiennent surtout l'échec scolaire « envoyant en sixième des enfants sachant à peine lire et compter ou sortant du système éducatif des jeunes sans qualification », ils font également très souvent référence à l'échec de l'autorité². Cet échec est aussi celui de la transmission des valeurs de la République, de la quête de l'excellence, de la transmission d'une culture commune, de l'égalité des chances. Les coupables sont régulièrement désignés pour expliquer cette déliquescence de l'école et de ce qui la fonde.

Mai 68 et son refus de l'autorité et des hiérarchies figurent au premier rang des accusés. Le candidat à la présidence de la République pointe très explicitement du doigt les « évènements » et de surcroît, annonce de nombreux points valorisés dans les programmes de 2008 lorsqu'il écrit :

"Je veux en finir avec l'héritage de mai 68 qui a installé l'idée que tout se vaut, détruit l'autorité du maître, abandonné la transmission du savoir et de la culture, fait prévaloir l'égalitarisme et le nivellement par le bas, et dévalorisé les diplômes qui ne valent plus rien quand on abaisse le niveau pour les donner à tout le monde. »³,

ou encore

« L'autorité ? C'est devenu presque un gros mot. Un mot qui vous fait immédiatement accuser d'être partisan de l'État policier. Mai 68 est passé par là.

¹ *Id.*, p. 23

² « On a beaucoup présenté, et avec raison, la crise de l'éducation comme une crise de l'autorité. Cette crise de l'autorité a des sources très profondes, inscrite dans les fondements mêmes du projet démocratique constitutif de la modernité. Nul ne peut prétendre s'opposer à ce mouvement de fond par lequel l'homme s'est progressivement affranchi des tutelles traditionnelles. Lequel d'entre nous d'ailleurs souhaiterait un retour en arrière ? Il convient cependant de prévenir un danger : celui que le savoir lui-même soit entraîné dans la chute des anciennes figures de l'autorité aujourd'hui si justement discréditées. Nous avons voulu, autant que faire se peut, prévenir ce danger.
[...]

Et puisqu'il est question d'autorité, il n'est plus possible d'escamoter la question de l'autorité au sein de l'école ». SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur education.gouv.fr :

http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

³ SARKOZY, N., 2007. Discours de Metz. Consulté le 9 avril 2008 sur Jean Véronis - technologies du langage : <http://www.veronis.fr/discours/transcript/2007-04-17/Sarkozy/mai%2068#n2>

A bas l'autorité ! C'était cela le programme de mai 68.

A bas l'autorité ! Cela voulait dire :

La politesse, c'est fini !

L'obéissance de l'enfant à ses parents, c'est fini !

La supériorité du maître sur l'élève, c'est fini !

La soumission à la loi, c'est fini !

Le respect de l'État et de ceux qui le représentent, c'est fini !

L'amour de la patrie, la fidélité à la France, à son drapeau, la gratitude vis-à-vis de ceux qui se sont battus pour elle, c'est fini !

La morale, c'est fini !

Le délinquant vaut la victime.

Le non travail vaut autant que le travail.

On voit où cela nous a menés »¹.

Ceux qui se *seraient* engouffrés dans cette brèche ouverte à l'école pour y déployer des pédagogies, jugées dans ces discours inefficaces et destructrices, apparemment confortés en cela par la loi d'orientation dite « Jospin » de 1989, ne sont pas non plus épargnés dans les discours. Les « éducateurs », destinataires de la lettre éponyme auront en effet pu lire « on n'éduque pas un enfant en lui laissant croire que tout lui est permis, qu'il n'a que des droits et aucun devoir. On ne l'éduque pas en lui laissant croire que la vie n'est qu'un jeu [...] ». De même, dans le discours de Périgueux était affirmé : « ce qui doit être au centre de la classe, ce n'est pas l'élève qui a tout à apprendre et ne peut pas être le producteur des connaissances qu'il doit acquérir. Ce n'est donc pas lui qui peut faire autorité. [...]. Il faut remettre les choses à l'endroit : c'est le savoir qui doit être au centre de la classe, donc le professeur qui en est le dépositaire et le transmetteur qui doit faire autorité »². Transparaissent ici les arguments du laisser-faire, de l'enfant-roi (interprétation fort répandue mais abusive de « l'élève au centre », présent au sein du rapport annexé à la loi de 1989), de l'utilisation excessive de pédagogies motivantes et donc jugées peu compatibles avec le moindre apprentissage, arguments servant souvent de référence aux « anti-pédagogues ».

¹ *Id.*

² SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur [education.gouv.fr](http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf) : http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

Face à cette faillite, le recours à l' « École de la République » est la panacée, le cœur du projet éducatif à construire et s'incarner¹, selon le chef de l'État, dans « l'école de Jules Ferry »², « l'inlassable fabrique des citoyens de notre pays »³, celle « de l'excellence et du respect [...] de l'exigence intellectuelle et de l'exigence morale, [...] qui tire vers le haut, [...] de la transmission du savoir et de la culture, [...] »⁴. L'école de la République, « qui forgeait une culture partagée et une morale commune, [...] qui voulait parler à l'intelligence et au sentiment, [...] qui voulait éveiller les consciences »⁵, « qui récompensait le travail et donnait à chacun le moyen d'aller aussi haut que ses talents le lui permettaient, quelle que fût son origine sociale⁶ ». Ses valeurs, son idéal de citoyen à former, font l'objet de nombreuses évocations et se présentent alors comme le remède à tous ces maux tout en exprimant une certaine exigence de modernité. La volonté de « rendre aux français l'école de la République »⁷, de « reconstruire l'école sur les mêmes principes » ne se démentira pas, du discours préélectoral de Metz en 2007 à celui présentant les propositions de programmes de Périgueux en février 2008, ou encore à la lettre de mission destinée au ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos. Il s'agit d'une « refondation »⁸

¹ « Cette crise de l'autorité a des sources très profondes, inscrite dans les fondements mêmes du projet démocratique constitutif de la modernité. Nul ne peut prétendre s'opposer à ce mouvement de fond par lequel l'homme s'est progressivement affranchi des tutelles traditionnelles. Lequel d'entre nous d'ailleurs souhaiterait un retour en arrière ? ». *Id.*

² « Ici en Lorraine, on sait ce que c'est l'école de Jules Ferry.

[...]

C'était une école qui forgeait une culture partagée et une morale commune.

C'était une école qui voulait parler à l'intelligence et au sentiment. C'était une école qui voulait éveiller les consciences.

C'était une école qui voulait instruire et qui voulait élever chacun le plus haut possible.

Aux enfants, elle voulait leur donner ce qu'il y avait de meilleur.

[...]

Voilà ce qu'était l'école de Jules Ferry.

C'était une école qui récompensait le travail et donnait à chacun le moyen d'aller aussi

haut que ses talents le lui permettaient, quelle que fût son origine sociale ». SARKOZY, N., 2007. Discours de Metz. Consulté le 9 avril 2008 sur Jean Véronis - technologies du langage :

<http://www.veronis.fr/discours/transcript/2007-04-17/Sarkozy/mai%2068#n2>

³ SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur education.gouv.fr : http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

⁴ SARKOZY, N., 2007. Discours de Metz. Consulté le 9 avril 2008 sur Jean Véronis - technologies du langage : <http://www.veronis.fr/discours/transcript/2007-04-17/Sarkozy/mai%2068#n2>

⁵ *Id.*

⁶ *Id.*

⁷ *Id.*

⁸ SARKOZY, N., 2007. Lettre aux éducateurs. Consulté le 20 septembre 2007 sur education.gouv.fr : <http://media.education.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf>

qui se veut à la fois tournée vers l'avenir, vers l'école du XXI^{ème} siècle, s'interdisant toute nostalgie, mais faisant paradoxalement régulièrement référence à ce moment-là, plus qu'à l'idée de transmission du savoir et de la culture, à la reconstruction et au rétablissement de ce qui n'est plus. Ainsi, les renvois à l'école de Jules Ferry, vieille de plus d'un siècle sont récurrents dans la plupart des discours : l'idée énoncée à Metz, de « rendre » aux Français l'école de la République munie de tous ses attributs ; celle de renouer avec la « fierté » de l'instituteur dans la « Lettre aux éducateurs », de « revenir à l'essentiel, aux « fondamentaux » de l'école », de faire en sorte que « toutes ces nobles disciplines soient mises ou remises à l'honneur », de « réintroduire [le civisme] à l'école primaire » ; celle enfin que « l'école primaire que nous allons, dès l'année prochaine, construire ensemble consacre en effet à nouveau, de la façon la plus concrète qui soit nous l'avons vu, l'autorité du savoir – et partant, celle du maître qui en est le dépositaire » à Périgueux. Pour autant, les dénégations quant à un éventuel retour au passé sont nombreuses, et prétendent à Périgueux que « notre école primaire a bien changé depuis 1882, depuis l'époque des bancs et des préaux. Je le dis sans nostalgie aucune. Ces changements, à bien des égards, se confondent avec l'évolution sociale et culturelle tout entière de notre pays ». À Metz il avait été ajouté que « nous ne referons pas à l'orée du XXI^e siècle l'école de la III^e République parce que le monde n'est pas le même, parce que la société n'est plus la même, parce que les élèves ne sont plus les mêmes. Mais nous pouvons reconstruire l'école sur les mêmes principes, sur les mêmes valeurs qui sont toujours valables ». La lettre de mission à Xavier Darcos viendra confirmer cette idée tout en s'inscrivant, cette fois-ci, dans une perspective de conservation et de modernité : « Il vous incombe de rétablir l'école dans sa mission fondamentale de transmission des valeurs, de formation des intelligences, d'élévation des esprits, de préparation à la vie adulte et professionnelle, de pilier de l'égalité des chances, en ayant à cœur que l'école regarde vers l'avenir et non pas qu'elle cultive la nostalgie du passé. ». Enfin, la « Lettre aux éducateurs », contrairement aux discours précédents, viendra cependant défendre la définition de nouveaux principes puisqu'on peut y lire « ce que nous devons faire c'est poser les principes de l'éducation du XXI^{ème} siècle qui ne peuvent pas se satisfaire des principes d'hier et pas davantage de ceux d'avant-hier. »¹.

¹ « On peut sans doute interpréter la dissonance entre l'ensemble des discours analysés et la « Lettre

Accompagnant ces idéaux teintés parfois de contradictions, se dessinent quelques préférences pour certains principes proches de ceux défendus par ceux que l'on qualifie abusivement de « Républicains » par opposition aux « Pédagogues ». Nicolas Sarkozy annonce qu'il veut « rendre aux Français l'école qui apprend aux enfants à devenir adultes et non à rester de grands enfants¹ » et exprime un certain déni de l'enfance que l'on va au plus vite élever vers l'excellence et la maturité. On perçoit également son intérêt pour ce qui se rapporte à l'exigence morale, au culte du travail et du mérite postulant une égalité des chances *a priori*, au rôle éducatif de l'exemple donné par ceux qui détiennent l'autorité. Il en est ainsi également, si l'on dépasse la seule « lettre aux éducateurs » envoyée à tous les enseignants en septembre 2007, des allusions prédominantes à l'instruction², à la transmission des savoirs, des valeurs et de la culture des seules grandes œuvres humanistes.

Mais c'est aussi et tout d'abord, compte-tenu des reproches faits à la période « Mai 68 » et à ceux qui ont œuvré ces quarante dernières années, une École de l'autorité, de la hiérarchie restaurée entre le maître et l'élève, de l'obéissance stricte aux règles, de l'adoption de comportements normés, de l'apprentissage du civisme et de la morale. Le Président de la République s'immisce volontiers dans les contenus des programmes lorsqu'il qu'il lance un appel au retour des techniques d'apprentissage telles que la mémorisation, le retour à la grammaire, ou l'orthographe. On peut, par ailleurs, mesurer son intérêt pour une histoire qui

aux éducateurs », qui s'intercale entre plusieurs d'entre eux qui lui sont contradictoires, comme le reflet, non pas d'une pensée profonde et sincère – les discours pré électoraux, et celui de Périgueux de présentation des programmes ont largement tendance à nous en dissuader –, mais celui d'une précaution particulière que Nicolas Sarkozy aurait prise au moment de s'adresser à un public de professionnels, relativement sensible – au moins pour des raisons historiques - aux valeurs de la pédagogie, et généralement favorable à l'esprit et aux contenus des programmes de 2002. Il ne s'agissait sans doute pas de froisser cet « interlocuteur » imposant par l'effectif et par le poids politique, et concerné au premier chef par la réforme y compris dans ses aspects gestionnaires. Les hommages rendus à la profession sont à cet égard fort nombreux, et précèdent souvent les accusations portées sur l'école qui ne satisfait plus, celle qu'il s'agit de réformer, et dont ils ont pourtant été en partie les « pédagogues artisans ». *Id.*

¹ SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur [education.gouv.fr](http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf) : http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

² « Mais l'école, [...] parce qu'elle transmet les valeurs et les savoirs qui en feront plus tard des citoyens épanouis, [...] ».

« Le projet éducatif, c'est un projet de transmission qui porte sur des valeurs, sur des contenus, sur des connaissances ».

« De façon générale, dans toutes les disciplines, l'accent est mis sur la mémorisation de connaissances et de compétences clairement identifiées, dont on pourra facilement vérifier l'acquisition » On notera la référence, erronée, à des « compétences mémorisées », qui semblerait prouver que la chose éducative n'est pas totalement maîtrisée par le Chef de l'État. On relèvera, par ailleurs, la référence à une évaluation qui ne s'attacherait qu'à des acquisitions aisément évaluables. *Id.*

magnifie les grands hommes et les épisodes fameux de notre histoire nationale à travers les nombreuses allusions émaillant ses différents discours, qu'ils aient trait à la politique éducative ou non¹.

Autant d'éléments qui nous permettent de supposer que le Président de la République avait très à cœur de mener rapidement ces réformes, de commencer par l'école primaire, symbole encore très fort de l'idéal républicain, et de remettre à l'ordre du jour des pratiques restées ancrées dans l'imaginaire idéalisé de tous ceux qui sont passés par l'école. Car il est beaucoup question des Français, et surtout des parents, qui non seulement ont tous connu l'école et ont donc un avis sur la question², mais surtout, ont des attentes de plus en plus vives pour leur enfant. Beaucoup de discours les impliquent, certains débute même en les mettant à l'honneur, et font surtout référence à leurs exigences vis-à-vis de leur enfant, les seules qui manifestement pourraient justifier leur implication dans le système éducatif³. On comprendra également d'autant mieux l'insistance sur la simplicité rédactionnelle pour une meilleure lisibilité des programmes, destinés à ces parents d'élèves avant de s'adresser aux professionnels, eux-mêmes, chargés de les mettre en œuvre. Le risque est sans doute réel d'encourager les dérives consuméristes dénoncées il y a déjà longtemps par R. Ballion⁴, surtout lorsque l'évaluation présentée comme le troisième grand pilier de la réforme, est mise à l'honneur.

L'évaluation sera en effet le moyen de statuer sur les résultats des élèves, et, à travers eux, sur l'efficacité des enseignants, et de faciliter les comparaisons. Les écoles pourront aussi et surtout être comparées et choisies en connaissance de cause, dans le cadre d'une carte scolaire supprimée. Le système éducatif dans son entier doit naturellement être sujet à évaluation, à la fois pour alimenter les réflexions de la Commission de Révision des Politiques Publiques visant une meilleure *rentabilité* du système, mise en place à l'été 2007, et pour honorer les comparaisons internationales fréquemment évoquées par le Chef de l'État. Dans sa lettre de mission au ministre de

¹ SARKOZY, N., 2007. Discours de Metz. Consulté le 9 avril 2008 sur Jean Véronis - technologies du langage : <http://www.veronis.fr/discours/transcript/2007-04-17/Sarkozy/mai%2068#n2>

² « Mon ami Xavier a l'habitude de dire qu'il y a en France 64 millions de spécialistes de l'école ! ». SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur education.gouv.fr : http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

³ *Id.*

⁴ BALLION, R., 1982. *Les Consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock. Stock-Laurence Pernoud.

l'Éducation nationale, le Président Sarkozy réclamait en outre la mise en place d'un « dispositif d'évaluation beaucoup plus conséquent de notre système éducatif » et comprenant quatre volets : une évaluation de tous les élèves tous les ans, des enseignants « sur la base des résultats et des progrès de leurs élèves », des établissements, « disponible pour les familles », et une évaluation plus vaste, « indépendante et régulière de l'ensemble du système éducatif »¹.

Enfin, le souci de « répondre aux attentes du monde professionnel » n'est pas absent des discours, y compris ceux adressés aux enseignants, et se voit illustré par des allusions à l'ouverture du monde éducatif sur le monde de l'entreprise permettant de tisser des liens, et à une efficacité en vue d'atteindre, entre autres, un objectif économique³. Le Chef de l'État aura, par ailleurs, mentionné une fois l'idée de relever le « défi de l'économie de la connaissance et de la révolution de l'information⁴ ».

Ainsi, à la lecture de tous ces discours et textes plus officiels, l'éducation en 2008 apparaît comme étant l'affaire de tous, le Chef de l'état en premier, qui se fait un devoir de s'impliquer dans la conception des programmes scolaires⁵, tout en s'attachant à satisfaire, avec le relais de ses élus, à la fois les attentes des parents, et celles du monde économique. L'intervention du Président, illustrée par la réforme du système éducatif, apparaît donc comme providentielle, attendue depuis des années, et comme remède rompant radicalement avec la négligence et les conceptions de ses prédécesseurs.

¹ SARKOZY, N., 2007. Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur les priorités en matière de politique de l'enseignement. Consulté le 20 septembre 2008 sur Vie publique : <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>, p. 6

² « Les classements internationaux des différents systèmes éducatifs montrent pour leur part que notre école ne tire pas assez vite les conséquences de la bataille mondiale de l'intelligence sur le niveau de formation requis des élèves et les qualités intellectuelles qu'il convient de développer chez eux pour répondre aux attentes du monde professionnel. ». SARKOZY, N., 2007. *Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur les priorités en matière de politique de l'enseignement*. Consulté le 20 septembre 2008 sur Vie publique : <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>

³ SARKOZY, N., 2007. Lettre aux éducateurs. Consulté le 20 septembre 2007 sur education.gouv.fr : <http://media.education.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf>, p. 21 ; 30

⁴ *Id.*, p. 7 ; 21 ; 30

⁵ La confusion entre « éducation physique et sportive » et pratique sportive qui, comme nous le verrons, est patente en 2008, illustre d'une certaine manière les multiples amalgames, récurrents à propos de cette discipline et particulièrement présents dans le programme du candidat SARKOZY à la présidence de la République. Ce dernier sera à l'origine de la proposition – non retenue dans le programme définitif - de quatrième heure « de sport » à l'école primaire.

Le premier ministre F. Fillon, par ailleurs promoteur de la loi d'orientation de 2005 servant de matrice à ces programmes, s'est peu exprimé sur cette réforme de l'éducation. Le ministre de l'éducation en exercice en 2008, Xavier Darcos, en revanche, tout en affirmant que « l'école primaire doit rester garante de l'idéal républicain : permettre à chaque enfant de devenir, par l'instruction, un citoyen libre et éclairé¹ », a présenté les nouveaux programmes de 2008 comme nettement en rupture avec ceux de 2002, recourant régulièrement aux arguments polémiques pour justifier la réforme. Son document d'orientation pour la refonte des programmes datant de novembre 2007² opposait déjà largement son projet à celui de 2002 ou à sa révision de 2007. Il affirmait ainsi, notamment, que « les programmes scolaires doivent pouvoir être lus et compris de tous. Ce n'est pas le cas des programmes actuels dont la dernière révision pour intégrer le socle commun de connaissances et de compétences est jugée peu satisfaisante ». Sa lecture de l'ancien programme d'histoire, par exemple, s'avérait erronée, comme nous le repréciserons lors de l'analyse de cette discipline. Dans son discours du 29 avril 2008³, il réaffirmait sa « volonté de revoir profondément le fonctionnement de l'école primaire », et ainsi de souscrire au vœu attribué par lui-même aux enseignants et aux familles « d'une école à la fois plus juste, plus ambitieuse et plus réaliste dans ses objectifs », dévalorisant définitivement les anciens programmes et l'idéologie qui, supposément les fondait, en déclarant : « on me dit que les programmes rédigés entre 1998 et 2002 n'avaient pas encore fait leur preuve. Comme s'il fallait encore sacrifier quelques générations scolaires de plus pour avoir l'assurance définitive de l'échec d'une certaine pensée scolaire ! Cette pensée, celle du pédagogisme, nous la connaissons bien et nous en connaissons surtout les effets. »⁴.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 4

² DARCOS, X., novembre 2007. Document d'orientation. Propositions du Ministre de l'éducation nationale, soumises à discussion, pour définir un nouvel horizon pour l'école primaire. Consulté le 3 juillet 2008 sur Portail du gouvernement : <http://media.education.gouv.fr/file/40/9/20409.pdf>

³ DARCOS, X., 29 avril 2008. *Présentation des programmes de l'école primaire - Ministère de l'Éducation nationale*. Consulté le 6 juillet 2008 sur [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) : <http://www.education.gouv.fr/cid21254/presentation-des-programmes-ecole-primaire.html>

⁴ « Je comprends, naturellement, que ce texte suscite des interrogations, car il marque une rupture assez nette avec les textes précédents, des textes dont l'ambition était sans doute sincère, mais qui restaient marqués par l'idéologie, l'emphase, et l'abstraction ». *Id.*

Jean-Louis Nembrini était directeur général de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire¹ au moment de l'élaboration des programmes et donc officiellement en charge de l'élaboration de ces derniers.

L'élaboration et la rédaction des programmes

La phase rédactionnelle des deux programmes présente un certain nombre de différences tenant à plusieurs points : aux délais impartis pour la réflexion et la formalisation des textes ; au choix des formes de rédaction et des personnalités chargées de rédiger ; aux modalités de concertation et de « révision », que ce soit sous forme de consultations de publics plus ou moins élargis ou bien des instances officielles déjà évoquées en introduction, ou bien encore sous forme de relations entretenues avec différentes associations de professionnels.

Le postulat exprimé au cours des différents moments de communication du ministre de l'Éducation de 2002 optait clairement pour l'implication des professionnels de l'enseignement dans la rédaction des textes :

« une refondation des modes d'élaboration des programmes était indispensable pour une refondation des enseignements eux-mêmes : pour rester vivants et incarner pleinement la dynamique d'un projet éducatif il fallait créer les conditions favorables à un travail patient et raisonné de renouvellement. Elle était d'autant plus essentielle que nous devons répondre à des besoins nouveaux, développer de nouvelles façons d'enseigner et faire évoluer les enseignements existants.

Ce n'est pas un dossier technique parmi d'autres, nous sommes ici au cœur même des enseignements et des ambitions de l'école. ».

C'est pourquoi, dès juin 2000, le ministre Lang avait annoncé vouloir doter l'école primaire, à l'instar du collège et du lycée, d'un groupe technique de réflexion et d'élaboration, en précisant pour justifier cette décision :

¹ la DGESCO créée en 2006 comprend parmi ses missions l'élaboration de la politique éducative et pédagogique ainsi que les programmes d'enseignement des écoles, des collèges, des lycées et des lycées professionnels

« Je n'entends ni bouleverser les programmes actuels ni imposer de l'extérieur de fortes modifications. J'entends au contraire ajuster et améliorer ce qui peut l'être en sollicitant les avis et les suggestions des maîtres eux-mêmes¹. Ce groupe fonctionnera selon les nouvelles règles, prendra en compte les nouvelles ambitions et s'appuiera sur les observations formulées par les maîtres lors de la consultation sur les programmes organisée en novembre 1999. ».

La commission d'experts devait ainsi être chargée « de la rédaction des programmes et [comprendre] désormais des universitaires, des enseignants du premier et du second degré, des formateurs en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) et des inspecteurs généraux et territoriaux », pour « mieux associer toutes les compétences, pour que les différents points de vue soient représentés et pour que les enseignants du primaire et du secondaire puissent apporter toute leur expérience de la classe »². Afin d'« assurer la cohérence des programmes entre les différents niveaux du primaire et du secondaire et entre les disciplines d'une même année », il fut mis en place un seul groupe pour le premier degré, présidé par Philippe Joutard, par ailleurs chargé d'une mission de réflexion sur le collègue. Elle comprenait quatre chercheurs dont deux en poste en IUFM, trois formateurs IUFM, sept représentants du monde de l'école, dont des maîtres-formateurs, et six inspecteurs dont un inspecteur général³. Les mêmes principes seront repris pour la

¹ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Conférence de presse de Jack LANG du 20 juin 2000. *Archives du ministère de l'Éducation nationale*

² Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Refonder la politique d'élaboration des programmes. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*

³ Liste des membres de la commission JOUTARD

Roland CHARNAY : Directeur de centre de Bourg-en-Bresse de l'IUFM de Lyon

Jack GUICHARD : Directeur-adjoint de l'IUFM de Paris

Yves QUERE : Académie des Sciences

Mireille QUEVREUX : Formatrice, IUFM de Versailles, centre de Cergy

Anne-Marie THIESSE : École des Hautes études en sciences sociales

Pierre VALADE : Professeur des écoles, IUFM de Toulouse

Noëlle BARDOT : Directrice d'école d'application, Vesoul

Catherine BOULANGER : Enseignante en CLIN, Paris

Geneviève GAUTHIER : Maître formatrice, Paris

Anne-Marie SACCO : Professeur des écoles, Clamart

Anne-Marie CHARVIAT : Conseillère pédagogique honoraire

Pascal IGNACE : Conseiller pédagogique, IEN de Bobigny

Francis NIGGEL : Conseiller pédagogique, IEN de Trappes

Jean HEBRARD : Inspecteur général de l'éducation nationale

confection des équipes affectées à la rédaction des documents d'accompagnement comprenant systématiquement un ou plusieurs membres de la commission Joutard.

Les programmes devaient être rédigés de manière à être « accessibles à tous¹ » et répondre au cahier des charges formulé au sein de la Charte des programmes publiée en 1992². Volontiers qualifiés de consensuels³, les programmes de 2002 avaient dès lors été élaborés sous la responsabilité renforcée du Conseil National des Programmes, à partir du travail de groupes d'experts chargés de la rédaction des programmes, et dont les membres avaient été présentés au public dès leur nomination. Conformément aux consignes ministérielles, ces allers retours entre la commission et le CNP avaient été nombreux, et après leur parution, L. Ferry, président du CNP de l'époque, avait particulièrement défendu les programmes de 2002. Cette même commission avait, par ailleurs, beaucoup communiqué avec de nombreuses associations de spécialistes, notamment en histoire-géographie, en EPS, en français (surtout à propos de la lecture), et avec l'Observatoire National de la

Alain HOUCHOT : Inspecteur adjoint à l'IA-DSDEN du Bas-Rhin

Eve LELEU-GALLAND : IEN Senlis

Jean-Michel MAZOYER : IEN Dijon-Ouest

Jean-Luc BENEFICE : IA-DSDEN des Hautes-Pyrénées

Armelle MOREAU : IA-DSDEN de la Vienne

Consultants

Geneviève JOUTARD : Professeure honoraire

Francis GOULLIER : Inspecteur général de l'éducation nationale

Jean-Pierre SARMANT : Inspecteur général de l'éducation nationale

¹ « Cela implique d'abord qu'ils soient rédigés de façon compréhensible par des non spécialistes ; ils devront être précédés d'un texte de présentation qui en éclaire les choix. Cela implique également qu'ils soient largement diffusés ainsi que les documents d'accompagnement, sous forme imprimée et sur les sites internet de l'Éducation Nationale. ». *Id.*

² La charte des programmes énonçait certains principes fédérant l'élaboration des programmes et mentionnait ce qui devait y figurer dont entre autres :

1. assurer la cohérence de l'enseignement de chaque discipline tout au long du cursus ;
2. assurer les cohérences entre les diverses disciplines, à chaque étape du cursus et, pour les voies professionnelles et technologiques, entre enseignement général et enseignement professionnel ;
3. introduire les actualisations nécessaires, tout en supprimant les contenus obsolètes, afin d'éviter des programmes d'un volume excessif ;
4. veiller à la faisabilité des programmes, dont le volume doit être adapté aux horaires impartis ;
5. impulser la concertation la plus large avec tous ceux qui sont concernés par la mise en œuvre de nouveaux programmes, en priorité avec les enseignants.

Ministère de l'Éducation Nationale, 1992. Charte des Programmes. *BOEN n°8 du 20 février 1992*

³ « le programme de 2002, qui avait fait l'objet d'un très large consensus, (soutenu très fortement, d'ailleurs, par Luc Ferry, qui était à l'époque Président du Conseil National des programmes), [...] ». MEIRIEU, P., 2009. Faut-il en finir avec la pédagogie ? *Colloque du GREP*. Toulouse. Consulté le 23 août 2011 sur le Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie :

http://www.meirieu.com/ARTICLES/GREP_CONF_pedagogie.pdf

Lecture, le collectif « la Main à la pâte », la Mission artistique, et l'Inspection Générale¹.

Les projets, élaborés en mai 2001 pour le cycle trois et septembre pour les cycles un et deux, avaient été soumis à tous les enseignants dont les avis avaient été recensés en septembre 2001 à l'occasion d'une journée banalisée. Leurs remarques, synthétisées par les Inspecteurs de l'Éducation Nationale et par leurs collaborateurs, puis par les Directeurs départementaux (IA-DSDEN) furent renvoyées au groupe d'experts qui reprit son travail d'élaboration en tenant compte de toutes les remarques convergentes. Il remit en décembre 2001 au Ministre et à la DESCO, une nouvelle version, amendée, destinée à être examinée par le Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSE) qui lui fit encore subir quelques amendements².

En 2002, il se sera écoulé plus d'un an entre l'annonce de nouveaux programmes et la première proposition soumise à consultation. Le délai laissé aux acteurs pour réagir et proposer s'était étalé de mai à septembre. Les programmes définitifs parurent plus de deux mois après la fin de la consultation et furent mis en application pour la première année de chaque cycle sept mois après la parution définitive. Le projet de refonte des programmes de l'école primaire de 2002 avait donc pris un an et demi pour être élaboré, une fois les commissions installées.

Afin d'éviter à l'avenir les diagnostics erronés, un « pôle d'évaluation puissant, placé auprès du nouveau directeur de la programmation et du développement Jean-Richard Cytermann³ », allait donc être construit. Sa mission consisterait à évaluer : les acquis des élèves, les unités d'enseignement (établissements, circonscriptions, départements, académies), les innovations, les expérimentations pédagogiques ou administratives. Il était accompagné de la création d'un Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, installé en novembre 2000, instance indépendante constituée d'experts, de personnalités reconnues pour leurs

¹ JOUTARD, P., 5 janvier 2012. (I. DELHAYE - LE GOAZIOU, Intervieweur)

² « La réunion du CSE a été préparée dans les premiers jours de janvier 2002, par une journée de travail de sa Commission École. Une première série de modifications a été discutée et certaines retenues. Il en a été de même lors de la séance du CSE où de nouveaux amendements ont été introduits, conduisant ainsi à un texte qui, sans rien perdre de son caractère novateur, a reçu un large accord des partenaires associatifs et syndicaux qui y siègent ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Les nouveaux programmes de l'école. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*.

³ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Conférence de presse de Jack LANG du 20 juin 2000. *Archives du ministère de l'Éducation nationale*

compétences dans le domaine de l'évaluation du système éducatif, d'élus nationaux et territoriaux, de parents d'élèves, de lycéens et étudiants, d'employeurs, et présidée par Claude Thélot. Ce Haut conseil avait quatre grandes missions : expertise et examen des évaluations produites et diffusées par le ministère, et notamment par la direction de la programmation et du développement, examen d'autres évaluations produites par tous organismes publics ou privés, commande d'évaluations spécifiques à des organismes publics ou privés, intervention dans le débat public pour favoriser une évaluation objective de l'école. Les expertises et les avis de ce Haut Conseil seraient formulés « de façon à faire progresser le dispositif d'évaluation lui-même et le crédit que nos concitoyens portent aux résultats qu'il établit¹ ».

En ce qui concerne les programmes de 2008, les noms des membres de la première commission, dirigée par Jean-Louis Nembrini, Directeur Général de l'Enseignement Scolaire, ne sont toujours pas connus. Seules quelques identités relatives au second groupe ont été avancées par le ministre lors de la conférence de presse du 20 février 2008, postérieurement à la sortie des propositions de programmes :

« Le projet de programme présenté ce matin constitue le fruit d'un travail de plusieurs mois et je tiens à remercier tous ceux qui s'y sont associés. Je pense naturellement à Jean-Louis Nembrini, qui a fourni un très gros travail avec son groupe d'experts pour me faire une première proposition. C'est à partir de cette proposition que j'ai pu associer à mon tour d'autres experts, parmi lesquels de nombreux membres de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale tels que Viviane Bouysse, Philippe Claus, Christian Loarer, Marie Mégard, Rémy Jost, Gérard Bohoure ou bien encore le doyen du groupe d'histoire-géographie Michel Hagnerelle. Parmi les personnalités qui ont été consultées ou se sont associées à la rédaction des programmes, je peux citer, entre autres, Pierre Léna, Antoine Compagnon, Alain Bentolila, Stanislas Dehaene, Marie-Christine Bellostta ou Danièle Sallenave. ».

Les dernières personnes mentionnées sont des universitaires. Excepté par l'intermédiaire des membres de l'inspection générale cités, le monde de l'enseignement primaire n'y est pas explicitement représenté, ni celui de la formation des maîtres.

¹ *Id.*

La réécriture des programmes du primaire de 2008 ainsi que la réduction de la semaine de classe à 24 heures ont été annoncées lors d'une conférence de presse le mardi 11 décembre 2007¹, soit deux mois avant la consultation, et six mois après la mise en place du gouvernement. En 2008, la concertation ouverte au public a été organisée durant deux mois à partir de fin février. Une demi-journée aura été mise en place au sein de chaque académie, juste après la proposition de programmes, afin de recueillir les remarques des enseignants. Les programmes sont finalement parus le 19 juin au Bulletin Officiel. Le délai de lecture et de réflexion avant les consultations aura donc été court. Le serveur du ministère aura été ouvert, du 5 mars à la fin du même mois en 2008, à toute personne qui souhaitait s'exprimer sur la proposition de programmes. Cependant, aucun système de contrôle n'aura interdit à quiconque de s'exprimer plusieurs fois, et le traitement des réponses, (confié à un organisme privé), restera peu explicite. Le traitement des résultats de la consultation et la refonte des programmes auront duré un mois.

Deux projets de réforme se distinguent donc. L'un, en 2002, conçu durant un temps long, puis mis en œuvre, de manière plus transparente et, finalement plus consensuelle que l'autre, car laissant le temps de l'appropriation et de la réflexion, organisant largement la concertation, mais surtout avec la participation réelle de chercheurs et de praticiens, et avec le souci de ne pas bouleverser l'existant, mais d'en retenir les points forts et d'en dépasser les points faibles. En 2008, seulement six ans après la parution des précédents textes, c'est une véritable réforme qui est visée, exprimant le souci de rompre dans l'urgence et une certaine opacité avec tout un passé éducatif. Mais c'est aussi, non seulement l'intention d'une réappropriation par le politique du projet scolaire au détriment de l'intervention des experts, mais aussi l'encouragement adressé aux parents pour une relation plus consumériste avec l'école.

Finalement, les huit années d'enseignement primaire se verront consignées dans les trente-neuf pages des programmes de 2008, tandis que ceux de 2002 en comptaient quatre-vingt quatorze, sans compter les neuf cent vingt-cinq pages des documents d'application et d'accompagnement effectivement publiés.

¹ « Les programmes scolaires du primaire sont en cours de réécriture et devraient être en vigueur dès la rentrée 2008 ». DARCOS, X. (2007). *Programme de travail et d'action de Xavier DARCOS pour le 2e trimestre de l'année scolaire 2007-2008*. Consulté le 17 août 2008 sur [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr/cid20632/programme-de-travail-et-d-action-de-xavier-darcos-pour-les-mois-a-venir.html) : <http://www.education.gouv.fr/cid20632/programme-de-travail-et-d-action-de-xavier-darcos-pour-les-mois-a-venir.html>

Chapitre II.

Inventer ou imiter

Introduction

Les deux disciplines qui nous permettront d'illustrer notre première problématique sont proches puisque toutes deux s'attachent à la maîtrise du langage, et à travers ce dernier, de son vecteur culturel que constitue la langue. L'expression et la communication orale ou écrite sont au cœur de ces disciplines finalisées en partie par la maîtrise de langues. Par ailleurs, celles-ci sont référées à des modèles normés inscrits dans une culture et dont le fonctionnement répond à des principes et règles précis. Par l'expression et la communication, ce sont les intentions personnelles et les pensées de celui qui s'exprime qui devront être transmises afin d'être comprises ou mises en mémoire. Maîtriser la langue, à l'oral comme à l'écrit, pour exprimer au mieux sa pensée et la faire partager, ou bien la mettre en mémoire et l'organiser, constitue donc un incontournable. De ce point de vue, la langue offre fondamentalement des possibilités illimitées d'inventer et d'enrichir des énoncés et textes concrets ou abstraits, d'en améliorer la précision, possibilités que l'enseignement s'attache à optimiser.

Il nous a donc paru important d'interroger la manière dont chacun des deux programmes conçoit l'apprentissage du langage et de la langue. Plus particulièrement, il nous importe de caractériser comment sont conjugués, de part et d'autre, la nécessaire conformation à la norme avec le développement de capacités à inventer pour enrichir et optimiser les énoncés et textes produits, quelle qu'en soit la fonction.

Maîtrise du langage et de la langue française : entre création et norme à respecter

Le programme de 2002 avait choisi de structurer l'enseignement primaire selon deux axes considérés comme transversaux : la maîtrise du langage et de la langue française d'une part, et l'éducation civique d'autre part¹, reposant sur l'enseignement de l'ensemble des disciplines. De son côté, le programme de 2008 met en exergue, non pas deux domaines transversaux mais deux disciplines, le français et les mathématiques, qualifiées de « fondamentales² » par le ministre Darcos, et dotées, elles et elles seules d'un horaire hebdomadaire et de progressions dès la sortie du texte. Malgré ces deux types d'options, les thèmes de la maîtrise du langage et de la langue française se voient, certes à des degrés variés selon le programme, placés au cœur des préoccupations et associés aux autres disciplines. Le préambule des programmes de 2002 avait ainsi présenté la maîtrise du langage et de la langue française comme « inséparable » de l'acquisition des multiples facettes d'une culture intégrant toutes les disciplines dont la littérature³.

Celui de 2008 rappelle l'ambition de « [proposer] aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et [de leur offrir] des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 13

² « Les programmes mettent fortement l'accent sur les apprentissages fondamentaux : le français et les mathématiques ». DARCOS, X. (2008). *Présentation des nouveaux programmes du primaire - Ministère de l'Éducation Nationale*. Consulté le 3 juillet 2008 sur [éducation.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html) : <http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html>

³ « Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs.

[...]

La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques. Il n'y a pas opposition entre les objectifs fondamentaux de l'école – parler, lire, écrire, compter – et des savoirs solides et différenciés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 13 - 14

de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels [...] afin de les préparer à la réussite¹ ».

Que l'on se place en amont ou bien en aval de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, le premier pilier qui lui est consacré – « la maîtrise de la langue française » - garde une place de choix dans les programmes. Pour autant, la manière de définir la maîtrise du langage et de la langue française n'est pas sans conséquence sur la conception de leur enseignement et leurs rapports avec la culture. C'est pourquoi nous nous proposons d'identifier la manière dont les élèves pourront, d'un programme à l'autre, développer de plus en plus d'autonomie dans la communication, l'appropriation et la production d'écrits finalisés, quel qu'en soit l'usage.

Deux façons d'appréhender le rapport aux exigences du langage et de la langue

En 2002, le langage était présenté en maternelle comme étant « au cœur des apprentissages² ». Cet intitulé renvoyait à l'aspect central de ce type d'acquisition, organisant la convergence de tous les enseignements dispensés et lui conférant un caractère transversal. Celui-ci se voyait appuyé par certaines affirmations telles que « dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages³ ». En affirmant également que « l'école maternelle structure ses enseignements en cinq grands domaines d'activités. [...] Chacun participe de manière active et complémentaire à la conquête du langage et ancre son usage dans des communications authentiques, dans l'expérience et dans l'action⁴ », les concepteurs de 2002 ajoutaient cependant l'idée fondamentale selon laquelle ces enseignements ne sauraient isoler l'apprentissage du langage, c'est-à-dire l'exercer hors de ce qui le fonde et lui donne sa signification, et en premier lieu le besoin d'interagir avec les autres, de s'exprimer et de communiquer, de

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 10

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 17

³ *Id.*, p. 17

⁴ *Id.*, p. 17

comprendre et de se faire comprendre. Le document d'accompagnement sur le langage à la maternelle confirmait cette relation à double modalité entre le langage et tous les apprentissages :

« - Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition, de l'acquisition de nombre d'autres compétences

- il est aussi permanent, intégré à toutes les activités et à la vie de l'enfant dans l'école parce qu'il s'acquiert en situation, et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des « leçons ». Ainsi, cette priorité ne se conçoit pas aux dépens des autres domaines d'activité mais à partir d'eux.¹ ».

Le document d'accompagnement rappelait que « tout locuteur d'une langue a une connaissance intuitive de ses règles en dehors de tout apprentissage explicite de la grammaire² ». Il offrait une justification à l'idée défendue dans le corps des programmes de différer, ou, en tout cas, aborder très progressivement l'apprentissage plus analytique de la langue débouchant sur des connaissances déclaratives, dans la mesure où, à ce niveau, l'oral était privilégié.

Y succédait au cycle deux « la maîtrise du langage et de la langue française³ », associant, dans cette même idée, l'acquisition de ce « produit social et culturel⁴ » qu'est la langue, avec le langage qui lui sert de support et en fonde l'apprentissage.

En cycle 3, cette logique s'exprimait dans la proposition d'horaires transversaux mais aussi spécifiques associés à l'acquisition du langage et de la langue française. Déclaré « priorité des priorités et [devant] faire l'objet d'une

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes.* Dans *Document d'accompagnement des programmes.* Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 9

² *Id.*, p. 9

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 41

⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes.* Dans *Document d'accompagnement des programmes.* Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 9

attention permanente¹ », l'enseignement relatif au langage et à la langue française était tout d'abord structuré en un domaine transversal. Celui-ci intégrait les apports de toutes les disciplines. Chacune de celles-ci consacrait un horaire significatif à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire et singularisait les contenus de celui-ci par la spécificité caractérisant chacune d'entre elles².

C'est ensuite par ses liens avec la culture humaniste que la langue française était organisée et présentée, intégrant au sein du domaine « langue française, éducation littéraire et humaine³ » des parties dénommées respectivement « littérature (dire, lire, écrire)⁴ », « observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)⁵ » (ORL), « langues étrangères ou régionales⁶ », « histoire⁷ » et « géographie⁸ ». Étaient donc « rassemblés des enseignements qui se renforcent en permanence les uns les autres tant par les connaissances qu'ils structurent que par les compétences communes qu'ils permettent d'acquérir⁹ ». Le programme ajoutait qu' « ils constituent les bases d'une culture solide que les autres grands domaines viennent enrichir¹⁰ ». Culture et maîtrise de la langue et du langage échangeaient dans ces intitulés des rapports de réciprocité que le document d'accompagnement expliquait :

« La difficulté dans ce domaine pédagogique tient à ce que le langage ne peut être, au sens strict, enseigné de manière explicite et strictement planifiée. Langue et langage sont indispensables pour communiquer et accéder à la culture, mais c'est en installant les enfants dans la communication et dans la culture que l'école maternelle les conduit à acquérir et à perfectionner langue et langage : on perçoit la complexité

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 64

² *Id.*, p. 66

³ *Id.*, p. 72

⁴ *Id.*, p. 72

⁵ *Id.*, p. 74

⁶ *Id.*, p. 76

⁷ *Id.*, p. 78

⁸ *Id.*, p. 80

⁹ *Id.*, p. 65

¹⁰ *Id.*, p. 65

de cette relation où le même objet est, à certains égards, à la fois conséquence et condition.¹ ».

Avec l'appui du premier pilier du socle commun, le programme de 2008 déclare que « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre² », le langage oral étant par ailleurs qualifié de « pivot des apprentissages³ ». Il fait de « l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française », avec les apprentissages mathématiques, « les objectifs prioritaires du CP et du CE1⁴ » puis « du CE2 et du CM⁵ ». « Les acquisitions en cours dans ces domaines font l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite⁶ ». La logique poursuivie en 2008 se différencie par la structure même de son texte qui n'associe plus langage et langue française avec culture et ne valorise plus autant la transversalité de ce type d'apprentissages. La présentation générale du programme de 2008 souligne, à cet égard, la *tolérance* de ses concepteurs vis-à-vis du travail interdisciplinaire. Ce travail est essentiellement appréhendé sous l'angle de la maîtrise générique de la langue, grâce aux autres disciplines. Mais le texte précise toutefois la nécessité d'un enseignement spécifique :

« La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales. Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. Cependant, si l'élève s'exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n'en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes.* Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 12

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 12

³ *Id.*, p. 12

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 21

⁶ *Id.*, p. 17

l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe¹ ».

Il n'est ainsi pas envisagé que le travail transversal ou interdisciplinaire permette véritablement des apprentissages, puisque seul le terme d'« activités » est utilisé pour caractériser celui-ci. À l'opposé, l'« apprentissage structuré et explicite » est réservé aux activités spécifiques traditionnelles de la discipline « français ». Les autres disciplines présentent des occasions de parler, de lire ou de rédiger, sans perspective d'acquisition excepté pour ce qui est du vocabulaire de spécialités. Ainsi, « le langage au cœur des apprentissages » de 2002 est-il remplacé, en 2008, par « s'approprier le langage² » en maternelle. L'intervention des autres domaines d'enseignement y est pourtant envisagée, dans l'introduction de ce texte, par rapport à « l'enrichissement du vocabulaire » et à « l'introduction à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser)³ », non renseignés ensuite.

Le domaine « s'approprier le langage » de la maternelle de 2008 laisse directement la place au « français » à partir du cycle deux. Il intègre lui-même « vocabulaire », « grammaire » et « orthographe » (regroupés sous l'intitulé « étude de la langue française »), aux côtés du « langage oral » et de « lecture, écriture » dès le cycle 2, puis de « littérature » et de « rédaction » au cycle trois⁴.

Les cultures orales et la culture littéraire, présentées à la fois comme supports d'apprentissages et fins en soi, dès la maternelle en 2002, n'apparaissent presque plus en 2008 puisqu'un seul chapitre est consacré à la littérature, au cycle trois, dans le programme de 2008.

Tous ces intitulés de chapitres nous incitent à penser que les rapports entre langage et langue française ne sont donc a priori pas les mêmes d'un programme à l'autre. Nous nous interrogerons donc sur la façon dont sont abordées les priorités accordées à la correction de la langue, sur l'intégration de ces priorités aux problématiques de l'accès aux langages oral et écrit, et enfin sur les relations instaurées, de ce point, de vue avec la culture littéraire.

¹ *Id.*, p. 11

² *Id.*, p. 12

³ *Id.*, p. 12

⁴ *Id.*, pp. 17-18 ; 21-22

Des places différentes faites à la communication

Les concepteurs de 2002 avaient donc placé le langage « au cœur des apprentissages » en maternelle et s'en expliquaient ainsi :

« En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit.¹ ».

L'enfant devait donc d'abord s'initier aux usages et fonctions du langage qui fondaient eux-mêmes la nécessité de s'approprier la langue française. Le programme de 2002 précisait ainsi que :

« Le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne, mais ses fonctions plus complexes se découvrent aussi dans des situations organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre.² ».

Les situations organisées décrivaient des moments provoqués et conçus délibérément par l'enseignant pour déclencher ou affermir des acquisitions langagières, mais qui conservaient leur caractère de situations de communication impliquant les élèves et finalisées par la compréhension des messages échangés.

Le texte de 2002 consacrait le premier chapitre du domaine « le langage au cœur des apprentissages », tout d'abord, à l'objectif de « permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication³ ». Avant toute acquisition langagière, il était donc question de favoriser l'engagement des très jeunes enfants dans des situations d'échange, alors même que leur entrée à la maternelle, en perdant « l'évidence attachée au milieu familial⁴ », avait pu interrompre la communication avec les adultes ou les autres enfants. C'est pourquoi on pouvait lire avant tout que « la pédagogie du langage repose donc d'abord sur le rétablissement puis le maintien

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 17

² *Id.*, p. 17

³ *Id.*, p. 19

⁴ *Id.*, p. 19

de la communication entre chaque enfant et les adultes de l'école d'une part, entre chaque enfant et tous les autres d'autre part¹ ». Il s'agissait, grâce à des situations lisibles c'est-à-dire à « une attention permanente à ce qui se passe dans la classe, un souci d'explicitation du vécu quotidien, une verbalisation simple et fortement ancrée dans son contexte² », d'inciter les jeunes enfants à s'exprimer au sein de situations de communication authentiques. Il s'avérait nécessaire d'installer un cadre signifiant dans lequel pourrait s'inscrire la pédagogie du langage, celle qui permettrait tout d'abord d'apprendre à comprendre et se faire comprendre, en situation, puis en dehors de l'expérience immédiate, et enfin par écrit³. C'est pourquoi, dans le programme de 2002, l'on parlait tout d'abord de « langage en situation » pour les plus jeunes élèves qui ne maîtrisaient pas encore les « usages les plus immédiats du langage », c'est-à-dire comprenaient difficilement les énoncés que l'on leur adressait et se faisaient également difficilement comprendre⁴. Ce langage ne se concevait que « directement articulé avec l'action ou l'événement en cours⁵ » afin que les échanges linguistiques aient un sens pour l'enfant et le concernent directement⁶, qu'il trouve des éléments utiles à la compréhension dans la situation vécue à ce moment-là⁷. C'est pourquoi le programme de 2002 engageait les enseignants à verbaliser systématiquement les actions des élèves⁸, mais aussi à interagir avec chacun d'entre eux afin de travailler à la restructuration de leurs énoncés, « dans le langage oral de

¹ *Id.*, p. 19

² *Id.*, p. 19

³ « C'est dans le cadre de cette communication sans cesse relancée entre l'enfant et les adultes, entre l'enfant et ses camarades que vient s'inscrire toute la pédagogie du langage. Elle vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, à lui permettre de se donner enfin tous les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit ». *Id.*, p. 19

⁴ *Id.*, p. 19

⁵ *Id.*, p. 19

⁶ « **2.1 Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal** L'essentiel de cette acquisition passe par la participation de chaque enfant à de nombreux échanges linguistiques ayant un sens pour lui et le concernant directement ». *Id.*, p. 19

⁷ « Cette communication est loin d'être seulement verbale. Elle s'inscrit aussi dans les gestes et les attitudes, dans la clarté et dans l'évidence des situations ». *Id.*, p. 19

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

Pour que ces échanges aient une signification, il est nécessaire qu'ils soient très fortement ancrés dans le vécu d'une situation dont l'enfant est l'un des protagonistes. En effet, pour le tout-petit, le sens des énoncés se confond souvent avec ce qu'il perçoit et comprend de l'action ou de l'événement concomitant. C'est dire que, à cet âge, le travail du langage est obligatoirement lié à une activité ou à un moment de vie quotidienne ». *Id.*, p. 19

l'adulte¹ », et de vérifier leur compréhension des situations. Le texte de 2002 éclairait la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de tous ses élèves dans ce travail du langage en situation en précisant que :

« Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions pour relancer son effort d'interprétation de la situation et des énoncés qui la commentent : ancrage fort des énoncés de l'adulte dans la situation, expressivité de la voix et des gestes, utilisation des moyens non verbaux de la communication, reprise de la formulation, paraphrases nombreuses. L'utilisation d'une marionnette ou d'une marotte peut permettre de créer des moments de dialogue qui engagent les plus timides à parler² ».

Si le document d'accompagnement sur le langage à la maternelle précisait que « l'oral s'apprend dans des conditions de vie courantes³ », le rapport entre compréhension de la situation par les élèves et élaboration d'énoncés exprimant au mieux cette compréhension supposait néanmoins un travail approfondi de l'enseignant qui ne devait rien laisser au hasard. Cela n'empêchait pas non plus une programmation rigoureuse du travail du langage, avec le soutien du « vivre ensemble » attaché au développement des compétences de communication, dans tous les domaines⁴, en plus des moments occasionnels rencontrés¹ : solliciter

¹ « Comme en milieu familial, il importe que l'adulte verbalise abondamment la situation en cours, sollicite l'échange avec chaque enfant et interagisse avec lui chaque fois qu'il tente de produire un énoncé (reprise de l'énoncé, restructuration de celui-ci dans le langage oral de l'adulte) ». *Id.*, p. 19

² *Id.*, p. 19

³ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes.* Dans *Document d'accompagnement des programmes.* Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 8

⁴ « Le domaine d'activités « Vivre ensemble » contribue au développement progressif d'une communication efficace dans la classe et dans l'école. Toutefois, les autres domaines d'activités supposent, eux aussi, des échanges verbaux de qualité et, en conséquence, sont l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige. ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. *Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 19

« 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

personnellement et abondamment chaque élève² ; augmenter la quantité d'échanges verbaux dans la vie scolaire quotidienne, c'est-à-dire dans et hors de la classe, avec l'aide de tous les adultes de l'école, voire d'élèves plus grands interagissant avec les plus petits au sein de classes délibérément hétérogènes³ ; engager d'abord à communiquer abondamment afin de multiplier les opportunités d'apprendre ; puis valoriser la qualité des messages exprimés de part et d'autre par la compréhension à garantir chez chacun, comme par exemple pour le langage en situation :

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

Le document d'accompagnement précisait encore cet objectif en insistant sur la nécessité de l'immerger dans des situations de communication pour donner l'envie à ce très jeune enfant d'apprendre à maîtriser le langage, et, à travers lui, la langue, ainsi que sur les exigences de l'enseignant et le plaisir accompagnant les apprentissages :

« Sous le regard bienveillant des adultes qui ont à son égard une exigence mesurée, grâce à leur disponibilité et à leur écoute, en s'appuyant sur l'univers langagier qu'ils proposent, il affine sa capacité à parler et à comprendre; il explore les richesses et les fantaisies de la langue et y prend du plaisir. Tous les adultes qu'il rencontre peuvent l'aider à mettre des mots pour parler des moments vécus, des objets observés ou manipulés, de ses sensations ou sentiments, à affiner la

moins formalisés peuvent avoir lieu dans les séquences d'apprentissages. Ils doivent alors bénéficier du même accompagnement ». *Id.*, p. 42

¹ « Dans la mesure où le langage est au cœur de tous les apprentissages, il importe que chaque activité ait une dimension linguistique clairement affichée. Toutefois, le travail du langage ne peut être seulement occasionnel et doit donc être programmé avec rigueur. L'équilibre entre ces deux modalités est l'un des gages de la qualité des enseignements proposés ». *Id.*, p. 19

² « La pédagogie du langage, pour les plus jeunes, relève donc d'abord d'une organisation de la classe qui permette à chaque enfant d'être sollicité personnellement à de nombreuses reprises dans la journée ». *Id.*, p. 19

³ « Les autres adultes de l'école mais aussi les enfants plus âgés jouent un rôle tout aussi efficace que le maître dans cette première acquisition du langage. Cela signifie que, bien encadrés, ils peuvent contribuer notablement à l'augmentation des échanges verbaux dans la vie scolaire quotidienne. Cela signifie aussi que la répartition des élèves dans des classes d'âge hétérogène peut être un facteur déterminant de l'accès au langage en multipliant les interactions entre plus grands et plus petits ». *Id.*, p. 19

qualité de ses énoncés et à préciser sa pensée en se montrant désireux de mieux comprendre et en sollicitant des précisions, des reformulations.

C'est bien parce qu'il interagit en situation de communication que le jeune enfant perçoit le besoin de s'approprier cet instrument fondamental qu'est le langage, sans lequel il ne pourra s'impliquer efficacement. Le langage doit donc être considéré comme un objet d'apprentissage pour l'enfant¹ ».

En ce qui concerne le programme de 2008, celui-ci rappelle en introduction du domaine « s'approprier le langage » que « l'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage » et que les enfants « apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement² ». Il évoque cependant rapidement la perspective de « séances d'apprentissages spécifiques³ » c'est-à-dire isolées de situations de communication qui les finalisent et leur donnent une signification aux yeux des élèves.

En donnant pour titre « échanger, s'exprimer » à son premier chapitre du domaine « s'approprier le langage », puis « comprendre » à celui qui suit, le programme de 2008 pour la maternelle reprend les usages et fonctions du langage⁴. Mais il ne les exploite toutefois pas en tant qu'éléments fondateurs dans le corps du texte. En lisant : « les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement » on peut retrouver la logique de situations ayant du sens pour les élèves de maternelle car impliquant leur expérience authentique. L'adulte y est considéré comme le seul garant d'un langage voué à devenir correct. On ne trouve pas, néanmoins, de contenus envisagés pour faire s'impliquer les élèves dans les échanges et progresser sur le plan langagier. *A contrario*, il est attendu d'eux qu'ils « [fassent] part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions », ou bien qu'ils « répondent aux sollicitations », « nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies », et

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 11

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 12

³ *Id.*, p. 12

⁴ *Id.*, p. 12

« progressivement participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe »¹. Toute incitation à la communication est cependant bien souvent tempérée par des acquisitions qui tendent à en refreiner les effets. « Il répond aux sollicitations » ne va donc pas sans « il écoute » ; « participer à des échanges à l'intérieur d'un groupe » est immédiatement suivi de « attendre son tour de parole » et « respecter le thème abordé », même si le terme « progressivement » donne un peu de souplesse aux exigences². On perçoit ici la prééminence de situations où la spontanéité à échanger cède assez rapidement le pas à des échanges cadrés, maîtrisés et rapidement sortis des situations de communication authentiques. Le programme aborde ainsi en une seule et même phrase des acquisitions demandant un très long temps d'apprentissage organisé en étapes aux priorités différentes. Il emprunte celles-ci à des registres variés qui mélangent capacités et attitudes. Il mêle également les situations d'échanges directement impliquées par les expériences vécues par les enfants avec celles où l'on rassemble le groupe pour retravailler certains acquis en dehors de ces expériences directes. Cette impression d'une incitation plutôt *modérée* à l'expression spontanée des élèves tend à s'affirmer dans les « repères pour organiser la progressivité des apprentissages en français » où « participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole » est attendu en moyenne section, alors qu'en 2002 il s'agissait d'une acquisition de fin de maternelle. Bien entendu, ce dernier exemple correspond seulement à un repère, et les compétences de communication doivent absolument être travaillées – ce qui était aussi effectif en 2002. Mais dans ce cas, l'absence de contenus explicites, et surtout hiérarchisés dans le temps, rend possibles toutes les stratégies pour y parvenir. Celles-ci pourront aller des plus pressées ou autoritaires à celles qui vont au contraire valoriser tout d'abord l'intérêt d'écouter *pour* se réjouir d'une histoire ou de la remarque d'un camarade qui nous apprend quelque chose. Cette dernière stratégie pourra potentiellement préférer, avant cela, la participation de tous, y compris des plus inhibés, quitte à supporter initialement quelques superpositions des paroles exprimées spontanément par des enfants pas encore devenus totalement élèves.

L'idée d'apprendre à se faire comprendre, qui justifierait les exigences relatives à la qualité du langage et organiserait les interventions de l'enseignant, fait

¹ *Id.*, p. 12

² *Id.*, p. 12

l'objet de quelques précisions. Au-delà de la phrase d'introduction déjà citée, et de l'objectif précisant que « il [l'enfant] apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre¹ », et place le plus souvent l'enfant en situation de récepteur des messages du maître, on peut lire, en fin de partie sur l'appropriation du langage :

« Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral »².

La qualité du langage de l'enseignant est donc un élément fondamental de ces apprentissages, comme il l'était en 2002. L'idée d'interaction avec l'enfant émerge cependant peu. Les contenus proposés placent plutôt ce dernier en situation de répondre à des sollicitations, sans aller explicitement au-delà du premier échange. Le chapitre intitulé « comprendre » rappelle qu' « une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant³ ». Il n'est cependant pas précisé de quelle manière. De même, en rapport avec le langage en situation, il est attendu que « les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit⁴ », qu' « ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre⁵ ».

À tous les cycles en 2002, que ce soit au travers d'actions quotidiennes ou de situations plus organisées, il s'agissait ainsi d'inscrire les apprentissages dans des situations de communication interactives⁶, authentiques car finalisées par des

¹ *Id.*, p. 12

² *Id.*, p. 13

³ *Id.*, p. 12

⁴ *Id.*, p. 12

⁵ *Id.*, p. 12

⁶ « Les diverses formes prises par les activités sont, dès la première année d'école maternelle, autant d'espaces de communication structurée. L'enfant y apprend à réagir à une sollicitation, plus tard à prendre l'initiative d'un court dialogue. L'enseignant s'efforce de multiplier les occasions d'échanges en veillant à ce que personne ne soit tenu en dehors de ce processus d'interactions verbales. Il tente

fonctions particulières, c'est-à-dire organisant des rapports d'échange oral porteurs de sens entre un émetteur et un ou des récepteurs. Le texte de 2008 place, lui aussi, la compréhension au centre des problématiques d'apprentissage mais teinte assez rapidement les apprentissages d'un certain formalisme. Au fur et à mesure que l'interlocuteur ou l'expérience deviennent moins directs, que l'on accède à la langue écrite, le besoin de compréhension par le seul langage devient beaucoup plus pressant pour les élèves. Il justifie les efforts faits pour maîtriser de mieux en mieux la langue française, s'en approprier le fonctionnement et les règles. Les deux programmes n'ont cependant pas accordé les mêmes précautions à cette étape vers un « nouveau langage », ni suivi le même cheminement pour permettre aux élèves d'accéder au fonctionnement de la langue écrite.

Les passages à l'évocation orale, puis écrite, et à la production d'écrits, constituaient des moments particuliers, abondamment commentés dans le programme de 2002. Ils y étaient présentés comme impliquant l'acquisition d'un « nouveau langage¹ ». Celui-ci devrait désormais porter en lui-même toutes les caractéristiques nécessaires à une bonne compréhension et serait le plus souvent finalisé par des projets concrets de communication orale ou écrite.

Dans le cas du langage d'évocation de 2002, il s'agissait d' « apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence² », ces événements pouvant être « passés, à venir, imaginaires³ ». Qu'ils reposent sur des expériences déjà vécues ou bien soient anticipés voire inventés, l'enjeu principal évoqué reposait sur l'exclusivité du langage pour assurer la compréhension réciproque. La motivation à améliorer la maîtrise de son langage reposait ainsi, ici, sur cette spécificité de l'évocation qui doit se passer de la présence permanente des repères de la situation pour être compréhensible, et requiert la maîtrise d'un certain nombre d'éléments. Que ce soit pour comprendre des récits ou discours, ou bien en produire, une action incessante de l'enseignant était nécessaire. Dans le cas de la production de récits, elle s'opérait sous forme d'interactions entre le maître et l'élève, c'est-à-dire

d'en prolonger la durée de manière à ce que chaque enfant commence à éprouver les enjeux d'un véritable dialogue ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

¹ *Id.*, p. 19

² *Id.*, p. 20

³ « Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires ». *Id.*, p. 20

d'alternances réception/production alimentées par des questions provoquant l'amélioration des messages produits en la finalisant par une meilleure compréhension de ceux-ci. La démarche était accompagnée par des reformulations variées de la part de l'enseignant. Elles visaient à faire émerger des éléments servant en premier lieu la précision de son propre propos¹. Ces interactions prenaient, en cycle deux, la forme d'un véritable « dialogue didactique » organisé avec le maître ou sous son contrôle². Sa vocation était, non seulement d'inciter les élèves à travailler formulations et compréhension, mais aussi de renforcer les connaissances des élèves en même temps que leur regard sur leurs productions³. L'acquisition d'un lexique de plus en plus précis et d'une syntaxe élaborée devenait alors indispensable, de même que la sensibilisation à de nouvelles formes linguistiques⁴. Celles-ci s'enrichissaient particulièrement de la découverte des cultures orales, sous la forme de contes ou d'histoires racontés par le maître⁵ :

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

¹ « Chaque fois que ce dernier veut se faire entendre, il ne doit pas hésiter à reformuler différemment un premier énoncé de manière à fournir les points d'appui nécessaires à la compréhension. Quand, à l'inverse, l'enfant tente de rappeler un événement passé ou d'anticiper une situation à venir, il est nécessaire que l'adulte dialogue avec lui (interaction) pour l'amener progressivement à une formulation adéquate, c'est-à-dire qui offre à l'interlocuteur tous les repères nécessaires à la compréhension (dans le cas de l'annonce d'une nouvelle, par exemple, localisation dans le temps et l'espace de l'événement, présentation des individus ou des objets concernés, usage normal des pronoms de substitution, gestion des temps du passé, etc.) ». *Id.*, p. 20

² « 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 ». *Id.*, p. 42

³ « 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 ». *Id.*, p. 42

⁴ *Id.*, pp. 19 - 20

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

Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire constituent un apport important pour l'accès au langage de l'évocation ». *Id.*, p. 20

de s'emparer aisément de la langue qu'on parle autour de lui, dans cette deuxième phase une action incessante de l'adulte est nécessaire. ».

Dans le cas des élèves de maternelle, la gestion des marques de la temporalité et de celles de l'espace, particulièrement difficiles lors de l'évocation, prenait une importance toute particulière. Le programme de 2002 lui consacrait deux chapitres conséquents – dont nous reparlerons à l'occasion de l'analyse des parties consacrées à l'espace et au temps dans le domaine « découverte du monde ». La construction de repères temporels et spatiaux progressivement conceptualisés par le langage était en effet jugée fondamentale, à ce moment de la scolarité, dans le cadre du développement psychologique de l'enfant¹.

Pour autant, toutes les évocations ne présentaient pas les mêmes difficultés pour les élèves. Le programme les recensait et proposait en conséquence des entrées de difficulté ou complexité progressives, mais aussi des principes pour organiser progressivité et différenciation². Y étaient associés des repères sur les possibilités cognitives des enfants en fonction de leur âge. Ils permettaient d'éviter des exigences

¹ « La construction de repères temporels est un aspect important du développement psychologique de l'enfant pendant sa scolarité à l'école maternelle. Le langage joue un rôle essentiel dans ce développement. Les marques de la temporalité sont complexes et supposent, pour être acquises, des interventions importantes de l'adulte ». *Id.*, p. 20

² « Le rappel de ce qui vient de se passer dans la classe est certainement l'une des meilleures entrées dans ces apprentissages. On peut faire varier la complexité des événements concernés, le temps qui sépare le moment où ils ont eu lieu du moment où ils sont évoqués, le caractère individuel ou collectif de la verbalisation suggérée. Le rôle de l'adulte, dans ce type de travail, consiste à exiger l'explicitation nécessaire, à s'étonner lorsque la compréhension n'est pas possible, à relancer l'effort de l'enfant ou des enfants, à reformuler dans un langage plus approprié les essais qui ne parviennent pas à trouver leur forme adéquate.

[...]

La progressive maîtrise de la compréhension de ce langage passe par des activités mettant en jeu des situations d'échange avec les familles (« livre de vie »), de correspondance interscolaire, en particulier par le moyen du courrier électronique (l'enseignant est dans ce cas le lecteur des messages reçus). Elles peuvent aussi s'appuyer sur l'échange de cassettes, l'usage de la radio ou de la vidéo... Les discussions sur la signification des énoncés entendus permettent des interactions identiques à celles qui ont lieu lors d'activités de production ». *Id.*, p. 20

« En général, elles (les marques de l'énonciation qui lui permettent de situer le présent au moment où il parle et, de part et d'autre, le passé et le futur) font partie de ce langage en situation qui s'acquiert de manière quasi spontanée, à condition que l'enfant soit partie prenante d'échanges réguliers avec des adultes mettant en jeu ces différentes marques linguistiques dans un contexte à la signification facilement accessible.

Il n'en est pas de même pour les marques temporelles relatives à l'usage du langage d'évocation, qui se révèlent beaucoup plus difficiles à acquérir et supposent un travail d'étayage assidu de la part de l'enseignant ». *Id.*, p. 20

« Une deuxième difficulté réside dans la compréhension et l'expression de la position relative des événements les uns par rapport aux autres dans la trame de ce temps objectif. Il en est de même pour la superposition ou la succession des différentes durées. Cela suppose l'emploi d'autres marques verbales : [...] ». *Id.*, p. 20

démessurées et vouées à l'échec, car trop précoces¹. Le document d'accompagnement insistait également beaucoup sur les indices évaluatifs à relever pour adapter les exigences et interventions de l'enseignant en fonction des niveaux de compétences des élèves². Il ne suffisait donc pas, *a priori*, de recourir aux situations d'évocation et de poser des questions encourageant à la précision des propos de l'élève pour que les acquisitions espérées soient effectives. Il fallait, pour cela, mesurer la difficulté de l'entreprise pour un enfant qui manquait de mots et de formes linguistiques et devait dépasser, pour une partie d'entre eux, les modes d'acquisition spontanés qui caractérisent en grande partie le langage en situation. Différents moyens, y compris indirects, pouvaient être sollicités afin de faciliter la représentation des événements à relater, essentielle également, au-delà des formules exclusivement linguistiques, pour structurer le discours. On pouvait ainsi lire par exemple dans le programme de 2002 que « l'utilisation de dessins ou de photographies peut se révéler efficace lorsque l'on aborde un événement plus complexe à raconter. En effet, ils facilitent la restructuration collective des représentations mémorisées³ ».

Le travail sur l'évocation se poursuivait au cycle deux de 2002, conformément à l'objectif de maîtrise du langage oral. Il était envisagé selon des modalités relevant de la même logique que celles établies en maternelle, notamment pour les élèves ayant encore besoin de l'enseignant pour soutenir la production de récits complexes, enchaînant plusieurs énoncés :

« En entrant à l'école élémentaire, les élèves éprouvent encore de nombreuses difficultés lorsqu'ils tentent d'évoquer un événement que leur

¹ « Vers trois ans, une nouvelle étape conduit l'enfant à entrer dans un langage susceptible d'évoquer des situations ou des événements qu'il n'est pas en train de vivre. Certes, le tout-petit tente aussi de dire ce qui a frappé son attention et qu'il a retenu, mais il ne dispose pas encore des moyens adéquats pour le verbaliser et rencontre donc les plus grandes difficultés à se faire comprendre lorsque son interlocuteur n'a pas vécu la même situation que lui ».

« Lorsque l'enfant dispose d'une représentation orientée de son propre corps et commence à s'en servir pour organiser l'espace qui l'entoure (voir dans le domaine « Découvrir le monde » la rubrique « Repérages dans l'espace »), il peut verbaliser de manière plus assurée les relations spatiales. Il convient alors de l'aider à s'approprier : [...] ». *Id.*, pp. 19 ; 20 - 21

Il ne s'agit que de quelques exemples, beaucoup plus nombreux dans le programme et dans le document d'accompagnement sur le langage à la maternelle, et particulièrement détaillés dans ce dernier. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 19 notamment

² *Id.*, p. 32 notamment

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 20

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.¹ ».

À ce cycle la maîtrise du langage oral se renforçait, à l'instar de la maternelle, « dans l'exercice des multiples situations de communication qui structurent la vie de la classe et celle de l'école ». Mais on pouvait lire que cette maîtrise était également envisagée au cours de moments plus spécifiques² « visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun », au cours desquels « 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 entendus³ ». Les moments plus spécifiques prenaient donc progressivement leur place dans cette lente construction de la maîtrise du langage et de la langue à côté des situations de communication du quotidien de la classe et de l'école qui conservaient néanmoins leur utilité.

Le programme de 2008 donne peu de précisions sur l'accès au langage d'évocation. Il aborde directement les apprentissages à garantir assortis de quelques pistes de mises en œuvre. On peut lire qu' « ils [les enfants] apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu⁴ ». Les éléments de compétences à acquérir sont précisément énumérés en rappelant qu'il s'agit des « éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre » : « désigner

¹ *Id.*, p. 42

² « 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 ». *Id.*, p. 42

³ *Id.*, p. 42

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 12

correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente »¹. L'importance du travail sur les marques de l'espace ou de la temporalité n'est pas évoquée. Les grandes difficultés rencontrées par les jeunes élèves pour se représenter puis rendre compte de l'organisation des événements entre eux et des rapports de durées, ou bien enrichir le lexique relatif au temps et à l'espace, sont tues. Les acquisitions attendues offrent parfois peu de précisions notamment quant au travail à entreprendre au sein de la thématique de l'évocation. Lorsqu'il est écrit qu'en fin de maternelle « l'enfant est capable de raconter [...] une histoire inventée² », on ne retrouve pas la précision de la compétence de 2002 qui stipulait « [être capable] d'inventer une courte histoire dans laquelle les acteurs seront correctement posés, où il y aura au moins un événement et une clôture³ ». Ces dernières précisions permettaient d'envisager un travail construit sur la structure, les différentes composantes d'une histoire, et pas seulement les éléments du langage qu'il s'agissait de maîtriser pour en rendre compte. On relève principalement, dans ce programme de 2008, des interventions de l'enseignant qui s'attachent davantage à proposer les bonnes réponses plutôt qu'à interagir de question en question avec l'enfant pour les lui faire produire et l'aider à élargir ses possibilités d'invention. « Fournir les mots exacts⁴ » et « reformuler les essais de l'enfant⁵ » présenté de manière isolée ne rend en effet pas compte des tentatives de l'enfant pour améliorer ses formulations sous la contrainte d'être compris par l'enseignant. On imagine plutôt, à cette lecture, la présentation précoce, par ce dernier, d'un modèle de formulation correcte.

Le travail continue également en 2008 pour le cycle deux, dans le prolongement de ce qui était attendu en maternelle. Les contenus proposés, précis, expriment les progrès attendus dans les acquisitions :

¹ *Id.*, p. 12

² *Id.*, p. 13

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 25

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 13

⁵ *Id.*, p. 13

« respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication¹ ».

Si le langage d'évocation introduit la nécessité d'une plus grande rigueur dans la précision du discours et l'usage plus rigoureux de la langue française, le passage à des histoires lues ou à la production d'écrits – d'abord par l'intermédiaire du maître – impose la poursuite et l'intensification de cette exigence. Maîtriser le langage écrit suppose en effet une appropriation du fonctionnement de la langue. Elle repose en partie sur l'acceptation préalable de la nécessité d'en partager les codes et normes en usage afin de mieux comprendre et se faire comprendre en l'absence de l'interlocuteur. Mais cela exige également, avant même de mettre en mots ses idées et de les écrire, d'apprendre à « concevoir un propos qui ait une cohérence », et donc à mobiliser et organiser ses idées et connaissances de manière encore plus rigoureuse qu'à l'oral.

Comme pour le langage d'évocation, ce passage délicat à l'écrit, ses nouvelles exigences, les efforts importants qu'il impose, ne suscitent pas la même approche d'un programme à l'autre.

Deux types de précautions à l'égard de l'accès à l'écrit

Comme nous venons de le souligner, le programme de 2002, dès la maternelle, s'était attaché à rendre particulièrement explicite la difficulté à passer de l'oral à l'écrit tout en expliquant les raisons².

¹ *Id.*, p. 17

² « 4.2 Se familiariser avec le français écrit

[...]

Si le jeune enfant se rapproche des réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l'évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu'il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l'oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l'écrit si l'on souhaite qu'il profite plus pleinement des lectures qui lui seront faites et que, plus tard, à l'école élémentaire, lorsqu'il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière ». *Id.*, p. 21

La prise de conscience de la permanence de l'écrit devait se manifester dans le cadre de la lecture d'œuvres par l'enseignant. On pouvait lire :

« contrairement à ce qu'il [le maître] fait lorsqu'il raconte, il s'interdit de modifier la lettre des textes de manière à permettre aux enfants de prendre conscience de la permanence des œuvres dans l'imprimé. C'est dire combien, au moment du choix, l'enseignant a dû tenir le plus grand compte de la difficulté de la langue utilisée ou des références auxquelles le texte renvoie¹ ».

À ce titre, la distinction entre récit et lecture était clairement expliquée, notamment dans le document d'accompagnement sur le langage à l'école maternelle. Le récit² y était distingué de la lecture qui restitue fidèlement le texte³, et préféré lorsque les tout-petits enfants n'étaient pas encore prêts à se passer du lien matérialisé par le regard du maître sur eux⁴, intégrant dans sa logique les réactions des élèves :

« La lecture « colle » au texte de l'auteur, qui a voulu certaines tournures de phrases, un certain déroulement, des dialogues à tel ou tel endroit. Bien sûr, le lecteur interprète le texte, joue avec le rythme, la mélodie des mots d'une façon toute personnelle mais, fidèle au texte, il restitue un événement de langage, chaque livre étant unique par la mise en mots, le travail sur la langue, l'organisation textuelle.

La lecture à haute voix mobilise le regard du lecteur sur les pages du texte ; lecteur et auditeurs sont en quelque sorte séparés, le lecteur en

¹ *Id.*, p. 22

² « Raconter n'est pas un exercice facile : il réclame de s'être approprié le texte, d'en avoir assimilé la chronologie et les différents effets. Il suppose une mise en mots fluide.

Quand on raconte, on a les yeux libérés de tout support, présents à l'auditoire, captant les regards. Cette présence réelle qui se traduit dans une gestualité mesurée, dans des modulations de la voix, dans des pauses marquées ou des accélérations du débit appelle une participation en retour, une interaction. Raconter est du côté de l'oralité ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 90

³ *Id.*, p. 90

⁴ « Les jeunes enfants ne peuvent pas d'emblée vivre la séparation induite par l'absence de regard sur eux ; on raconte d'abord à des tout-petits puis, quand on lit, on commence par des « lectures douillettes », le toucher garantissant la sécurité. Quand des enfants peuvent être sevrés des liens du regard, on peut envisager de « travailler » avec eux, en groupe, à partir de lectures ». *Id.*, p. 90

tête-à-tête avec le texte matérialisé et les auditeurs seuls avec les mots qu'ils entendent. Il y a de la distance, de l'isolement, de l'intériorité¹ ».

Le programme insistait également abondamment sur l'importance de cette « distance entre langue orale et écrite² », repérable au niveau du lexique utilisé, de la syntaxe, mais aussi de « la prégnance de la norme³ ». C'est le repérage de cet écart qui allait pouvoir donner un sens à l'apprentissage de la grammaire, de l'orthographe, de la conjugaison et du vocabulaire, et constituer ainsi la langue française comme objet d'étude. Le programme proposait de susciter cette prise de conscience des contraintes du langage écrit par des activités de dictée à l'adulte finalisées par un projet essentiellement collectif au début⁴. La notion de projet initiait l'envie d'écrire pour un usage particulier, mais aussi pour laisser une trace et être lu, produire des effets chez un lecteur⁵. Cela pouvait amener à valoriser des contraintes de composition en fonction, justement, de l'usage envisagé et /ou du public auquel le projet était destiné, ainsi que les efforts de rédaction et d'écriture qu'elles impliquaient. Mobilisable dans toutes les activités pratiquées au sein de la classe, la production d'écrits, pour informer ou soutenir la mémoire par exemple, était encouragée à tous les cycles et dans toutes les disciplines.

L'écriture par l'intermédiaire de l'adulte (en maternelle) permettait de ne pas attendre que l'enfant sache écrire de façon autonome pour lui faire prendre conscience de l'acte d'écriture⁶, le sensibiliser aux particularités de l'écrit, mais aussi transformer sa perception des lectures entendues. Celles-ci, en retour, « [participaient] largement à la construction d'une première culture de la langue

¹ *Id.*, p. 90

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 21

³ « Cela se remarque tout autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore pour la norme ». *Id.*, p. 21

⁴ « L'une des activités les plus efficaces dans ce domaine consiste certainement à demander à un enfant ou à un groupe d'enfants de dicter au maître le texte que l'on souhaite rédiger dans le contexte précis d'un projet d'écriture ». *Id.*, p. 21

⁵ « Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur ». *Id.*, p. 73

⁶ « Ce n'est que progressivement que l'enfant prend conscience de l'acte d'écriture de l'adulte ». *Id.*, p. 21

écrite¹ ». Les interactions générées par l'adulte, intermédiaire entre le projet et l'écrit, permettaient en outre d'entrer dans cette logique de respect de contraintes normatives dont la variété en fonction des types d'écrits était explorée à cette occasion². Mais elles autorisaient aussi l'entrée dans une logique de révision à des fins de perfectionnement, rendue possible par la permanence de l'écrit et par sa possible relecture. Le programme de 2002 parlait d'ailleurs systématiquement de « projet d'écriture » pour décrire toute rédaction même courte d'un écrit, dans la mesure où celle-ci se révélait toujours finalisée. Elle portait par conséquent en elle-même ses propres perspectives de révision à des fins d'amélioration et de dépassement³.

Les élèves commençaient ainsi à souscrire à une forme de sursis à l'impulsivité de la parole orale, déjà initiée lors du passage au langage d'évocation, à apporter volontairement un soin particulier au langage utilisé :

« Lorsqu'il comprend qu'il doit ralentir son débit, il parvient à gérer cette forme inhabituelle de prise de parole par une structuration plus consciente de ses énoncés. L'adulte interagit en refusant des formulations « qui ne peuvent pas s'écrire » et conduit les enfants à s'inscrire progressivement dans cette nouvelle exigence et à participer à une révision négociée du texte. Peu à peu, l'enfant prend conscience que sa parole a été fixée par l'écriture et qu'il peut donc y revenir, pour terminer une phrase, pour la modifier en demandant à l'adulte de redire ce qui est déjà écrit.⁴ ».

Les compétences attendues en fin de maternelle marquaient particulièrement ce genre d'acquisitions. Ces dernières étaient permises lorsque l'enfant (ou le groupe) manifestait, au-delà de capacités, une disposition particulière à améliorer ses

¹ « Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite pourvu qu'elles soient l'occasion, pour l'enfant, de reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître ». *Id.*, p. 21

² « . Chaque type d'écrit permet d'explorer les contraintes qui le caractérisent ». *Id.*, p. 21

³ « La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique ». *Id.*, p. 73

⁴ *Id.*, p. 21

écrits, une attitude personnelle initiant cette quête de soin et de qualité¹ et reposant sur des contenus exigeants :

« 4.2 Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature

Être capable de :

- dicter individuellement un texte à un adulte en contrôlant la vitesse du débit et en demandant des rappels pour modifier ses énoncés ;*
- dans une dictée collective à l'adulte, restaurer la structure syntaxique d'une phrase non grammaticale, proposer une amélioration de la (pronominalisation, connexion entre deux phrases, restauration de l'homogénéité temporelle...) ».*

Cet objectif supposait une programmation pour laquelle les paramètres permettant d'organiser une certaine progressivité et de s'adapter aux besoins des élèves étaient suggérés². Au cycle trois notamment, les élèves engagés dans des projets de plus en plus autonomes d'écriture collective ou individuelle, étaient même encouragés à éditer leurs textes – en se servant si nécessaire des outils informatiques³. À cette occasion, ils pouvaient ajouter des dimensions esthétiques à ces « ouvrages » qui constituaient l'aboutissement de leurs entreprises d'écriture :

« 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. 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 élaboré⁴. »

¹ *Id.*, p. 25

² « La programmation met en jeu de nombreux paramètres : nombre d'élèves participant à l'exercice (moins il y a d'élèves, plus l'exercice est difficile), longueur du texte, évocation antérieure du thème, choix du thème et du type d'écrit... ». *Id.*, p. 21

³ « Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, pour une affiche, pour une page destinée à un site internet ou à un cédérom ». *Id.*, p. 73

⁴ *Id.*, p. 48

Le programme de maternelle de 2002 était donc conçu pour que les élèves comprennent le lien entre oral et écrit et soient sensibilisés aux caractéristiques de chaque écrit entendu ou produit et de ses exigences, que ce soit du point de vue des idées et de leur organisation, ou de celui de la mise en mots.

De son côté, le programme de 2008 en maternelle projette de faire « découvrir la langue écrite¹ ». Il n'intègre pas la production de textes à cet objectif, mais à un chapitre indépendant s'intitulant « contribuer à l'écriture de textes² ». La découverte de la langue écrite est envisagée sous l'angle de l'écoute des textes lus par l'enseignant. Le programme n'explique pas directement la spécificité du passage de l'oral à l'écrit mais finalise le choix des textes lus par l'objectif de « familiarisation avec le français écrit³ » qui se traduit par la perception, par les enfants, de « la spécificité de l'écrit ». La « qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine)⁴ » constituent les critères de ce choix. C'est par l'écoute des œuvres du patrimoine littéraire qu'

« Ils [les enfants] deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur. Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes.⁵ ».

Les concepteurs envisagent la perception des spécificités de l'écrit, mais aussi une appropriation de formes linguistiques par « imprégnation »⁶ des œuvres entendues. L'apprentissage, recommandé par le programme, de phrases ou extraits

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 13

² *Id.*, p. 13

³ « Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant ». *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

⁵ *Id.*, p. 13

⁶ « Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner ». *Id.*, p. 13

de texte¹, n'est pas explicitement finalisé. On ne sait si c'est la mémorisation de formules linguistiques qui prévaut ici, ou bien la rétention de morceaux d'œuvres choisis pour l'intérêt ou l'émotion qu'ils suscitent, ou encore le travail de la mémoire. La sensibilisation à l'écrit et à ses spécificités est envisagée au moyen d'une entrée par les modèles que constituent les œuvres littéraires que les enfants pourront « reprendre à leur compte² ».

Le chapitre sur l'écriture de textes apparaît ensuite et de manière indépendante, mais précise cependant que :

« Ils [les enfants] apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.³ ».

On retrouve donc, à ce moment du programme, les mêmes ambitions relatives à une élaboration plus contrainte et plus contrôlée grâce aux interventions du maître. Cependant, l'idée de projet qui motiverait – en posant des contraintes intrinsèques – le souci de « bien écrire » un texte est quelque peu minorée au profit d'une « mise en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris.⁴ ». L'idée de projet d'écriture se voit ainsi minorée, non seulement parce que les élèves ne font que « contribuer » à l'écriture de textes et que l'on ne sait pas très bien quelle part y sera la leur. Elle l'est aussi parce que les types de textes visés paraissent essentiellement empruntés au registre de l'évocation des expériences menées ou des leçons reçues, et non de la création de récits imaginaires qui, pourtant, supposent une grande rigueur dans la structure et le choix des mots et formes syntaxiques. Elle l'est enfin parce que l'exigence de finalisation exigeante de ces projets est peu appuyée.

Quelles que soient les différences entre les deux programmes, on peut néanmoins supposer que les élèves devaient (doivent), en sortie d'école maternelle, avoir perçu, de manière plus ou moins précise, l'existence d'exigences liées à la

¹ « Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes ». *Id.*, p. 13

² *Id.*, p. 13

³ *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

spécificité de l'écrit et s'y être confrontés grâce au relais de l'adulte. Le passage à une écriture progressivement autonome constitue cependant une étape supplémentaire dans cet apprentissage. Dans cette perspective, la responsabilité de l'écriture incombe de plus en plus à l'élève selon une évolution allant vers des projets intégrant plus souvent une part, variable selon les programmes, d'individualité. En conséquence, la gestion de l'écriture et de l'orthographe, puis de la construction des textes et des énoncés, se voit de moins en moins soutenue par l'adulte. De nouveaux problèmes apparaissent, nécessitant une maîtrise toujours plus grande du fonctionnement du langage écrit et de la langue française, de ses composantes grammaticales, de conjugaison, lexicales, et par conséquent orthographiques. Les deux programmes se différencient de manière importante dans leur façon d'aborder cette nouvelle étape.

En 2002, le souci de constituer la langue en objet d'étude, initié en grande section de maternelle, était à nouveau patent en début d'école élémentaire. Il était rappelé aux enseignants qu'il se devaient 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 dit¹ ». Le programme rappelait explicitement que la production d'écrits se complexifiait considérablement lorsque, au cycle deux, les élèves devaient combiner les exigences graphiques et orthographiques d'une écriture assumée par eux-mêmes, avec l'élaboration d'énoncés bâtis à partir de connaissances mobilisées et organisées². Le principe retenu pour assurer les apprentissages relatifs à la production d'écrits, tout en dépassant ce genre d'obstacle, consistait, dans un premier temps, à « 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 textes³ ». Il ne s'agissait pas pour autant de les isoler hors de tout projet global. La perspective de permettre aux élèves de « 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

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 40

² « 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 ». *Id.*, p. 47

³ « 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 [...] ». *Id.*, p. 47

d'un texte narratif ou d'un texte explicatif¹ » était une constante. Ce procédé permettait de conserver la finalisation du travail par un texte conséquent à produire, tout en organisant le travail nécessaire aux progrès dans l'un ou l'autre des registres.

Au cycle trois, la quête d'autonomie dans l'écriture se poursuivait avec une augmentation des exigences impliquant une meilleure compréhension et donc un meilleur usage de la logique de fonctionnement du langage et de la langue française. Ces ambitions supposaient, au-delà du souci réaffirmé d'associer étroitement l'écriture et la lecture « dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux² », de consacrer des « moments spécifiques à des activités³ » visant à la production de textes. Cela justifiait que tous les documents d'application ou d'accompagnement relatifs aux différents domaines ou disciplines consacrent systématiquement un chapitre au langage. Étaient officiellement prévus également, au cycle trois, des horaires transversaux attachés à la maîtrise du langage et de la langue française, traitant néanmoins ceux-ci dans leurs dimensions disciplinaires. Mais cela justifiait également la mise en place d'activités spécifiques visant à améliorer chacun des registres d'acquisitions. Elles étaient organisées par une « observation réfléchie de la langue⁴ » (ORL) s'attachant aux phénomènes de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire, et « conçue comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français en particulier en liaison avec la production de textes⁵ ». Le programme de cycle trois la définissait ainsi :

« L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe. »

¹ *Id.*, p. 47

² *Id.*, p. 47

³ *Id.*, p. 47

⁴ *Id.*, p. 74

⁵ *Id.*, p. 67

Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes. Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées :

- *classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis ;*
- *manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés.¹ ».*

Ce programme qui constituait la langue française comme objet d'étude et permettait aux élèves de s'en approprier les contraintes, devait être complété par un document d'accompagnement très détaillé qui, bien que terminé, n'a jamais obtenu l'autorisation de paraître, à l'issue du changement de majorité, et par conséquent de ministère, de 2002.

L'ORL était initiée au cycle deux où il était question de rendre les élèves attentifs à la manière dont les mots sont assemblés ou construits– voire d'exploiter leur curiosité spontanée² et de leur faire manipuler les types de relations relevées en jouant sur les énoncés³. Bien que les concepteurs se défendent d'un travail au formalisme exacerbé⁴, il n'était pas question de renoncer à la rigueur nécessaire à des acquisitions durables. C'est pourquoi il était rappelé que :

« [...] dès cinq ans, de nombreux enfants s'interrogent spontanément sur le rôle du "s" du pluriel. À l'école élémentaire, il importe de signaler

¹ *Id.*, pp. 74 - 75

² « L'attention aux marques grammaticales portées par l'écriture est précoce [...] ». *Id.*, p. 22

³ « 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 ». *Id.*, p. 45

⁴ « Il ne s'agit pas de se livrer à des exercices d'analyse grammaticale, moins encore d'enfermer les élèves dans une terminologie approximative ». *Id.*, p. 45

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 occurrences¹ ».

Ce type de travail était considéré comme utile à la fois pour l'écriture de textes et pour une lecture compréhensive de textes lus² mais visait quoi qu'il en soit à déclencher une attitude active, de vigilance vis-à-vis de la manière de rédiger des écrits, et donc de mise à distance vis-à-vis de la langue.

Visant « l'apprentissage de l'écriture », le programme de 2008 du cycle deux précise que « les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court³ ». Reprenant les grandes rubriques relevées en 2002, les concepteurs précisent que cela suppose de savoir « rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe⁴ ». Mais l'introduction du programme rappelle que « ces apprentissages [de la lecture et de l'écriture] s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe⁵ ». Ils ne traitent véritablement ensuite que les registres du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.

Le programme relatif au cycle trois donne des précisions quant à l'intervention de toutes les disciplines dans la maîtrise de la langue française, et à la mise en place concomitante d'activités spécifiques permettant « l'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe)⁶ ». Cependant, nous l'avons vu, il

¹ *Id.*, p. 45

² « 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 ». *Id.*, p. 45

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 17

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 17

⁶ « Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts. La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe.

L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques ». *Id.*, p. 21

n'évoque jamais le langage au sein des programmes des différentes disciplines – excepté pour ce qui est du vocabulaire spécifique - et ne propose donc aucune compétence permettant de s'adapter aux exigences d'écrits disciplinaires variés.

L'introduction de la discipline français pour le cycle trois notifie que « l'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle ». Il n'est toutefois pas suggéré d'étude *in situ* c'est-à-dire explorant la langue au sein de productions d'écrits authentiques afin d'en extraire les principes de fonctionnement. La réception des règles *avant* d'en mesurer les implications au niveau de l'expression, de la correction rédactionnelle ou de la compréhension reste possible et n'est pas rapportée explicitement à des projets d'écriture. La rédaction de textes fait, de ce point de vue, « l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements ».

« Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).¹ ».

Ce paragraphe reste peu précis quant aux contenus requis pour obtenir ce genre d'acquisitions qui, toutefois, font allusion à des types d'écrits variés. Il laisse à penser que l'écriture de textes ne repose que sur la maîtrise de la langue française et l'usage d'outils de connaissance, et s'acquiert par l'entraînement et la correction. Les « connaissances grammaticales et orthographiques » apparaissent comme systématiquement préexistantes à l'acte d'écriture.

Lecture et écriture sont néanmoins présentées dans chacun des deux textes comme étant particulièrement liées. Les acquisitions nécessaires à la production d'écrits comme à la lecture compréhensive de textes ne sont en effet exclusives ni de l'une ni de l'autre de ces activités mais, surtout, s'enrichissent mutuellement.

« La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements ». *Id.*, p. 21

¹ *Id.*, p. 21

Produire des textes suppose donc un certain nombre de capacités variées ne relevant pas exclusivement de la maîtrise de la langue : mobiliser des idées ou des connaissances et les organiser s'ajoutent aux opérations visant à concevoir des énoncés en choisissant les mots adéquats, les assembler selon une syntaxe efficace dans le respect des normes de la langue et écrire ces derniers lisiblement et toujours dans le respect du code orthographique. C'est pourquoi le programme de 2002 enjoignait à travailler chacun de ces trois grands registres. L'approche retenue visait à déclencher chez les élèves des intentions et attitudes favorables à une production d'écrits efficaces et soignés, à partir des besoins générés par des *projets* d'écriture authentiques. Il était corrélativement prévu de leur inculquer, à partir du travail d'« observation réfléchie de la langue », des repères et principes pour assumer ces intentions.

La composante de mobilisation et d'organisation des idées et des connaissances relative à la maîtrise du langage faisait l'objet d'un sous-chapitre relatif à l'écriture de textes, dans le programme de 2002. Les difficultés rencontrées par les élèves de cycle deux dans la mobilisation autonome de leurs connaissances incitaient à conseiller un travail collectif, aidé par l'enseignant, mais surtout précédé par un moment de préparation visant à sélectionner les contenus susceptibles d'être intégrés au texte¹. La globalité de l'acte d'écriture était alors conservée tandis que les niveaux d'exigences en termes de complexité, c'est-à-dire du point de vue de la multiplicité des opérations à maîtriser au sein du même acte, pouvaient être adaptés et modulés en fonction de l'âge des élèves.

La maîtrise de la capacité à mobiliser ses connaissances supposait la prise d'appui sur une culture, à la fois littéraire et documentaire, alimentée et entretenue par les apprentissages menés dans toutes les disciplines. Elle permettait de donner du sens aux écrits à produire :

¹ « 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 48

« 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.¹ ».

Au cycle trois, c'est selon une logique de « compétences générales » que ces acquisitions à caractère méthodologique étaient envisagées. Le partage par toutes les disciplines de l'objectif de maîtriser la langue², malgré les spécificités qui les caractérisaient, autorisait à développer des intentions communes orientant le questionnement des élèves sur les démarches à entreprendre dans leurs activités de communication, qu'elles soient écrites ou orales. Les compétences générales étaient donc définies ainsi :

« Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de la communication qui s'établissent dans la classe. Elles sont travaillées dans des "ateliers" organisés au sein de chacun des domaines disciplinaires : pour introduire une technique de travail plus exigeante, pour consolider une technique qui paraît chancelante, pour conduire les élèves qui n'y sont pas encore parvenus à s'approprier plus fermement un savoir-faire. Dans ce cas, il ne s'agit en rien d'un travail occasionnel mais d'un apprentissage organisé et structuré.³ ».

Ces compétences générales s'attachaient à des repères méthodologiques identiques et acquis par un travail programmé, conçu, organisé et guidé par l'enseignant. Le programme éclairait ces points à travers un exemple :

« Par exemple, prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait ne s'improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? dans quel ordre ? de quelle manière ? en prenant appui sur quel type d'aide-mémoire ? Si l'on souhaite que cette prise de parole soit mise au service des

¹ *Id.*, p. 42

² « La maîtrise du langage et de la langue française constitue l'objectif majeur du programme de l'école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages ». *Id.*, p. 67

³ *Id.*, p. 67

apprentissages, il faut construire patiemment les savoir-faire concernés. On a des chances d'y parvenir si l'on ne se contente pas de le faire en mathématiques ou en sciences. Il faudra donc programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires. L'équipe de cycle doit établir une programmation qui tienne compte, pour chaque compétence travaillée, de la hiérarchie des difficultés (se servir d'un aide-mémoire pour prendre la parole est plus difficile que se servir d'un aide-mémoire pour rédiger un petit texte) et de la diversité des domaines dans lesquels la compétence est découverte, travaillée, retrouvée, évaluée. ».

Ces compétences ne pouvaient s'exercer que de manière spécifique au sein de chacune des disciplines¹ et supposaient donc des contenus détaillés dans chacune d'elles. Le texte précisait qu'elles « relèvent alors d'une programmation propre au champ disciplinaire² », traduite effectivement au sein d'un tableau récapitulatif inclus dans le corps du programme et dont voici quelques exemples³ :

PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Éducation civique		
<ul style="list-style-type: none"> - Participer à un débat, - distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat, - formuler la décision prise à la suite d'un débat, - pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les articles successifs des règles de vie de la classe ou de l'école et montrer qu'on les a compris en donnant les raisons qui les ont fait retenir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avec l'aide du maître, noter les décisions prises durant un débat, - avec l'aide du maître, rédiger des règles de vie, - participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite, - participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite
Littérature (dire, lire, écrire)		
<ul style="list-style-type: none"> - Formuler dans ses propres mots une lecture entendue, - participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue, - être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés, - dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière), - mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre, - se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche, - comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires, - lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises. 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation, - écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits.
Géographie		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique de la géographie dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue, - décrire un paysage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations géographiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - lire un document géographique complexe (tableau, carte avec légende, diagramme, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir rédiger la légende d'un document géographique, - pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage), - pouvoir rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, - prendre des notes à partir des informations lues sur une carte.

¹ « Les compétences spécifiques visent d'abord à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire concerné : dire à haute voix un texte poétique qui a été lu et travaillé, lire seul et en dehors de la classe une œuvre littéraire, trouver une information dans une encyclopédie pour apprécier les conclusions tirées sur les résultats d'une expérience, écrire la légende d'un document de géographie, etc. La maîtrise du langage oral ou écrit est, dans ce cas, très fortement dépendante du domaine disciplinaire concerné. Elle suppose moins une généralisation des compétences travaillées qu'une particularisation de celle-ci (on ne lit pas un énoncé de mathématiques comme un compte rendu d'expériences, même si ces deux textes ont souvent en commun de comporter des données chiffrées) ». *Id.*, p. 67

² *Id.*, p. 67

³ *Id.*, pp. 69 - 70 - 71

Sciences expérimentales et technologie		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique des sciences dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - formuler des questions pertinentes, - participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en respectant les s (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.), - utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux, - désigner les principaux éléments informatiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations scientifiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite, - rédiger, avec l'aide du maître, un compte rendu d'expérience ou d'observation (texte à statut scientifique), - rédiger un texte pour communiquer des connaissances (texte à statut documentaire), - produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, - communiquer au moyen d'une messagerie électronique.
Éducation physique et sportive		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'élaboration d'un projet d'activité, - expliciter les difficultés que l'on rencontre dans une activité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire une règle de jeu, une fiche technique, et les mettre en œuvre, - trouver sur la toile des informations concernant les activités sportives de référence des activités pratiquées 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une fiche technique permettant de réaliser un jeu (matériel nécessaire, durée, lieu...), - noter les performances réalisées et les présenter de manière à réutiliser l'information dans les prochaines séances, - rendre compte d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'USEP par exemple).

Extraits du tableau des compétences spécifiques

Les compétences générales concernaient donc également le problème de l'organisation des textes, et conformément à cette logique, dans chaque discipline, les élèves devaient pouvoir, parmi d'autres compétences, « souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur¹ ». De manière spécifique, ils devaient pouvoir « rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe² ».

Dans le cas d'écrits documentaires par exemple, le rôle du dessin était valorisé pour aider à l'organisation des idées au cycle deux :

« Au cycle des apprentissages fondamentaux, le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information. Il peut être aussi le support de la mise en ordre des idées, de l'organisation du document. Le texte arrive plutôt en complément de cette première représentation et vient la compléter.³ »

Compte-tenu de la difficulté de l'entreprise, les élèves n'étaient pas laissés seuls face aux contraintes de mobilisation et d'organisation des textes et chaque discipline rappelait de quelle manière pouvait se concevoir cet apprentissage⁴.

¹ *Id.*, p. 68

² *Id.*, p. 68

³ *Id.*, p. 46

⁴ Cf. autres parties disciplinaires

L'accès à la notion de plan de rédaction avait été préalablement et progressivement ménagé au cycle deux. Elle n'était pas effective directement, mais simplifiée par le recours à des situations exigeant une planification moins complexe. Elle n'associait en effet les parties ou événements relatés dans le texte que deux à deux ou bien une fois rédigées¹, ou bien encore s'appuyait sur le plan d'un texte déjà écrit afin de le modifier de manière encadrée². Les élèves étaient donc confrontés à l'exigence globale d'ordonnement des parties d'un écrit ayant conservé sa nature complexe, mais sans en subir tous les éléments de complexité en même temps.

Il n'est pas proposé de contenu en 2008 pour ce type de composante de la production d'écrit (voire orale), bien que le programme de cycle deux cite cette dernière. On lit donc seulement que les élèves vont apprendre à « rechercher et organiser des idées³ ». En cycle trois, les élèves utilisent notamment « [...] les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires...)»⁴. Les enseignants sont laissés libres de hiérarchiser les difficultés et de concevoir des contenus favorisant ce genre d'acquisition. Les compétences attendues dans le socle commun contribuent quelque peu à finaliser les contenus à proposer :

« rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire⁵ ».

Outre la thématique langagière de la mobilisation et de l'organisation des idées au sein des discours produits qui, comme nous venons de le voir, ne revêt pas la même importance dans les deux programmes, la mise en mots constitue le pôle principal de préoccupation, entraînant avec elle toutes les problématiques relatives à la maîtrise de la langue française. Il y est en effet question d'apprentissage de la grammaire, et corrélativement, de celui de la conjugaison, du vocabulaire et de

¹ « 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... ». *Id.*, p. 48

² « 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 ». *Id.*, p. 48

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 17

⁴ *Id.*, p. 21

⁵ *Id.*, p. 27

l'orthographe que chacun des deux programmes s'est employé à aborder avec des entrées différentes.

Dans le même esprit que pour la structure des textes rédigés, le programme de cycle deux de 2002 envisageait une atténuation des difficultés liées à la syntaxe ou au lexique et à son orthographe par des situations aménagées telles que l'utilisation de « fragments copiés dans des répertoires¹ » ou la préparation approfondie du travail², et un accompagnement vigilant de l'enseignant³ :

« 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. ».

[...]

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.».

La capacité relative au choix des mots était travaillée aux cycles deux et trois. Elle avait aussi fait l'objet d'un travail assidu d'enrichissement du lexique en maternelle, lors des nombreux moments d'échanges interactifs provoqués, conçus et exploités par l'enseignant dans tous les domaines disciplinaires afin d'éclairer l'usage des mots à s'approprier (et notamment le très abondant lexique lié à l'espace et au temps), et de contribuer à leur réemploi. « Structurer et augmenter le vocabulaire disponible⁴ » enrichissait la « maîtrise du langage oral » au cycle deux et

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 48

² « 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 ». *Id.*, p. 48

³ « 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... ». *Id.*, p. 48

⁴ *Id.*, p. 43

permettait des réinvestissements à l'écrit. L'accent était mis, comme en maternelle, sur la découverte, à travers les activités d'échange ou d'écoute de lectures et le travail sur leur compréhension. Cela ne savait suffire sans les interventions du maître visant à garantir un réemploi pertinent de ces mots nouveaux¹ ou leur dérivation par des jeux usant des affixes. Ces derniers devaient développer, en dehors de tout procédé formaliste, le plaisir de manipuler la langue, sans toutefois sacrifier la rigueur indispensable à des acquisitions conformes aux usages de la langue française².

Les « activités de vocabulaire » étaient poursuivies au cycle trois, particulièrement ciblées sur « la polysémie des mots et sur la relation de cette polysémie avec leur contexte d'emploi³ ». Du point de vue des objectifs, le programme rappelait que :

« Amener [les élèves] à mobiliser rapidement les éléments lexicaux et les expressions susceptibles d'être utilisés pour évoquer un événement de la vie quotidienne, un phénomène ordinaire, etc., n'est jamais inutile. C'est l'occasion de rassembler des matériaux utiles pour une prise de parole, un projet d'écriture.

Une première réflexion sur le lexique déjà acquis permet, en repérant les liens qui le structurent, d'en affermir la compréhension et d'en augmenter la disponibilité, à l'oral comme à l'écrit. Elle permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue.⁴ ».

On y parlait de « structuration du lexique » et envisageait donc celle-ci à travers les activités initiées depuis la maternelle. Elles prenaient désormais une

¹ « 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 ». *Id.*, p. 43

² « 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 ». *Id.*, p. 43

³ *Id.*, p. 75

⁴ *Id.*, p. 75

tournure plus réfléchie, à caractère inductif, visant à comparer¹, classer, extraire des impossibilités d'usage et surtout des régularités permettant aux élèves d'élargir les possibilités d'enrichissement autonome de leur lexique². Le programme envisageait donc, à ce cycle, comme il l'avait fait pour les précédents, l'observation des phénomènes affectant le fonctionnement de la langue, et, parmi eux, la synonymie, l'antonymie, l'usage des termes génériques³. Des phénomènes tels que la nominalisation⁴, particulièrement utile à la compréhension et l'expression autonomes de certains écrits documentaires, qui exigent généralement des formes plus complexes de traitement des informations données ou à donner⁵, auraient dû aussi être observés. Ces objectifs figuraient dans le document d'accompagnement sur l'ORL qui n'a pas obtenu l'autorisation d'être publié après le changement de ministère. Afin de parfaire l'appropriation des mots, « une première approche de la définition [permettait] de consolider l'usage du dictionnaire⁶ », tandis qu'une sensibilisation à l'origine de certains mots permettait un autre regard, en relation avec d'autres disciplines, sur la langue et la façon dont elle s'est constituée⁷.

Le programme de 2008 met très tôt l'accent sur la nécessité d'élargir le vocabulaire des élèves, introduisant le programme d'« appropriation du langage en maternelle » par : « dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans

¹ « Un rapprochement avec la langue étrangère ou régionale étudiée peut se révéler particulièrement judicieux ». *Id.*, p. 75

² *Id.*, p. 75

³ « On peut aussi commencer à faire observer aux élèves les phénomènes de synonymie (dans l'usage des substituts nominaux), les relations entre mots de sens contraire, les processus de nominalisation (en particulier dans les textes scientifiques), l'usage des termes génériques ». *Id.*, p. 75

⁴ Il s'agit du procédé de formation d'un nom à partir d'un verbe ou d'un adjectif. Elle met en jeu la dérivation, l'utilisation des suffixes.

⁵ « Leur lecture suppose de déplier les informations. Si on lit, dans un manuel de biologie, que la prolifération soudaine des têtards s'explique par l'altération brutale du milieu, le lecteur doit reconstruire plusieurs informations : les têtards ont proliféré. Cette augmentation est soudaine. Le milieu s'est altéré...

De même, une bonne connaissance de la nominalisation est utile pour la consultation d'une liste de mots-clés lors d'une recherche documentaire, que ce soit dans un logiciel de BCD, sur internet ou dans l'index d'un ouvrage documentaire. Si l'élève recherche ce que mange la grenouille, le mot ne sera pas manger ou nourrissage (qui existe dans un autre sens) mais alimentation ou nourriture ou régime alimentaire .

Enfin, en écriture, que ce soit pour la prise de notes ou la rédaction d'écrits documentaires, la maîtrise de la nominalisation est souhaitable ». Document d'accompagnement sur l'ORL (non édité)

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 76

⁷ « L'identification de l'origine de quelques mots sensibilise les élèves aux différents héritages dont le français est tributaire, notamment en relation avec l'apprentissage de la langue étrangère ou régionale et l'histoire ». *Id.*, p. 76

l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé¹ ». Le texte admet d'emblée la possibilité d'acquérir du vocabulaire par l'usage de situations authentiques de communication ou par l'écoute d'histoires racontées ou lues. Mais il n'envisage pas ces situations comme pouvant être conçues, élaborées, provoquées par l'enseignant afin de dépasser la « simple exposition » et de satisfaire de manière plus efficace à cet objectif². La nécessité de séquences spécifiques consacrées à l'acquisition du vocabulaire est donc rendue impérative. Malgré les tentatives pour recréer du lien avec des éléments porteurs de signification, les activités recommandées sont teintées, en maternelle, d'un certain formalisme qui retrouve vraisemblablement un rapport avec les situations réelles d'échanges, *a posteriori*, sous forme d'application de ce qui a été appris³.

Le programme de cycle deux appuie l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire⁴. Puis, il rappelle que ce dernier, indispensable à la communication et à une bonne compréhension du monde⁵, s'acquiert dans tous les enseignements mais aussi par des activités spécifiques⁶ dont l'énumération reprend en partie, sans les développer, les propositions retenues en 2002 pour le cycle trois : « La compréhension, la

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 12

² « Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent ». *Id.*, p. 12

³ « L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste ». *Id.*, p. 12

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 17

Il en sera de même également au cycle trois où l'on peut lire : « L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit ». *Id.*, p. 21

⁶ « Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit. ». *Id.*, p. 17

mémorisation et l'emploi des mots lui sont facilités par des activités de classement qui recourent à des termes génériques, par une initiation à l'usage des synonymes et des antonymes, par la découverte des familles de mots et par une première familiarisation avec le dictionnaire¹ ».

Il est attendu de l'élève de cycle trois qu'il apprenne, « dans des situations d'échanges variées² », « à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante³ ». Pour cela, « l'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots⁴ ». Le programme conçoit une « étude de la langue française⁵ » qui prévoit que dans le cas du vocabulaire :

« Cette étude repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots.⁶ ».

Il n'est rien dit de la participation de l'élève dans l'étude de toutes ces relations ni des supports textuels sur lesquels va s'exercer cette dernière. Néanmoins, « l'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires⁷ ».

Concernant l'orthographe lexicale des mots les plus fréquemment rencontrés, le programme de 2002 s'attachait d'abord à rechercher, à partir du cycle deux, une « orthographe phonétique sûre⁸ », garante d'une appropriation des relations

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, p. 21

³ *Id.*, p. 21

⁴ *Id.*, p. 22

⁵ *Id.*, p. 21

⁶ *Id.*, p. 22

⁷ *Id.*, p. 22

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 47

régulières entre graphies et phonies¹. Les concepteurs du programme de 2002 accordaient de l'importance à l'activité métacognitive de l'élève, visant à « le conduire à avoir une conscience claire de ce qu'il ne sait pas² », afin qu'il puisse, le cas échéant, s'aider délibérément d'outils pour orthographier correctement les mots³. Il s'agissait, en d'autres termes, de permettre à l'élève de se mettre à distance de ce qu'il savait ou faisait, d'en prendre conscience et d'en rendre compte afin de susciter chez lui, avec l'accompagnement du maître, des démarches de régulation de son fonctionnement cognitif⁴. Mais il était aussi question d'éviter toute passivité dans l'écriture, d'installer, grâce aux interactions avec l'enseignant, une vigilance anticipatrice particulière, une attitude propice à des stratégies conscientisées de choix autonomes, réfléchis et argumentés, par les connaissances déjà acquises de l'orthographe d'un mot :

« 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).⁵ ».

¹ Le document d'accompagnement sur l'ORL rappelait à ce titre que « L'orthographe lexicale se caractérise par un fond de relations régulières entre graphie et phonie, ce qui a permis de se donner au cycle II ce premier apprentissage comme objectif (ex. dans 80 % des cas in s'écrit in). ». *Id.*, p 46

² *Id.*, p. 47

³ « 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 ». *Id.*, p. 47

⁴ L'ouvrage de DOUDIN, MARTIN et ALBANESE renvoie à une définition consensuelle de la métacognition : « Selon Brown *et al.* (1983), Brown (1987), ce concept a deux sens différents. Tout d'abord il désigne la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte (Flavell, 1976). Plus récemment, ce terme en est venu à désigner également les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif. ces mécanismes font référence aux activités permettant de guider et de réguler l'apprentissages et le fonctionnement cognitif dans des situations de résolution de problèmes. [...] la plupart des auteurs allient aujourd'hui les deux sens du concept de métacognition dans leurs travaux ». DOUDIN, P. A., MARTIN, D. et ALBANESE, O., 1999. *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*. Peter Lang., p. 4

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 47

La dictée n'était, dans ce cas, comme dans tous ceux relatifs au travail de l'orthographe, qu'un moyen *non exclusif* de développer ces compétences¹.

Le cycle trois continuait d'encourager l'activité *méthodique* des élèves dans la mise en mémoire réfléchie de l'orthographe lexicale des mots, et dans leur correction outillée² :

« D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires (répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale.

Par ailleurs, on aide les élèves à mémoriser l'orthographe lexicale des mots les plus fréquents en effectuant tous les rapprochements nécessaires entre les mots présentant les mêmes régularités orthographiques. ».

En 2008, les élèves de cycle deux sont « conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés³ ». Les élèves apprennent donc des règles et sont « conduits » à les appliquer, selon un procédé déductif. Le programme n'ayant pas évoqué la manière d'introduire ces règles et d'en permettre l'appropriation par les élèves, on peut penser, à la lecture du texte, qu'elles pourront être apportées directement par le maître, apprises puis appliquées lors des dictées ou d'exercices d'application. Les stratégies cognitives mises en œuvre par l'élève au sein de ces processus n'apparaissent pas.

Le programme de cycle trois encourage pourtant les élèves à utiliser des outils non précisés - pour travailler leur orthographe puisqu'on peut lire « les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés⁴ ». D'une manière générale, « une

¹ « 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) ». *Id.*, p. 47

² *Id.*, p. 76

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

⁴ *Id.*, p. 22

attention permanente est portée à l'orthographe¹ » et l'on peut supposer, sans en être sûr qu'il s'agit ici de l'attention émanant du maître. Même si implicitement on comprend que les élèves seront en permanence enjoins à écrire sans faute, l'intention d'encourager chez eux une réflexion métacognitive, c'est-à-dire une capacité à se poser des problèmes d'orthographe, à développer une posture mentale, une vigilance *ciblée* permettant d'anticiper avec pertinence d'éventuelles erreurs, comme c'était le cas en 2002, n'est plus envisagée explicitement. Le programme d'orthographe lexicale prévoit très précisément la maîtrise de « l'orthographe relative aux correspondances grapho-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge*) ou de la consonne suivante (*n devenant m devant m, b, p*)² », la mémorisation des mots les plus fréquents, et rappelle que « l'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence)³ », sans expliquer par quel moyen ces régularités seront révélées ou relevées, mais en insistant sur la mise en application des règles qu'elles initient. Les moyens recommandés pour automatiser les graphies sont en effet cités et l'on retiendra que :

« La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes⁴ ».

La répétition des situations permettant l'application des règles semble garantir la capacité à les exploiter.

Les conceptions apparues dans chacun des programmes à propos du lexique et de son orthographe se confirment dans le cas de la grammaire. Le souci de 2002 d'une appropriation par observation réfléchie des très laborieuses règles qui organisent le fonctionnement de notre langue et en induisent l'orthographe n'a pas été retenu en 2008. Le problème de la découverte de ces règles et du repérage, par les

¹ *Id.*, p. 22

² *Id.*, p. 22

³ *Id.*, p. 22

⁴ *Id.*, p. 22

élèves, des conditions pertinentes de leur mobilisation, n'est plus posé tandis que l'idée de les apprendre pour les appliquer est sans cesse réaffirmée.

Nous avons vu que l'observation de similitudes au sein de la langue écrite commençait dès le cycle deux en 2002. Elle devait permettre de susciter, lors des activités d'écriture, une attention ciblée vis-à-vis de certains phénomènes lexicaux ou grammaticaux, sans toutefois entrer véritablement dans l'analyse grammaticale assortie d'une terminologie difficile d'accès. Ainsi, l'apprentissage de la lecture, permettait-il de se pencher sur le rôle du « s » au pluriel et les différentes façons de marquer le pluriel par exemple. Il permettait également de faire émerger le principe du « c » des démonstratifs, les catégories de mots reconnaissables par leur caractère substituable¹, certaines marques sur les noms, les verbes, de genre et de nombre, de temps, etc.². Ce travail d'observation devait donc rendre les élèves sensibles à ces liens grammaticaux entre les mots d'une phrase et à leurs manifestations à repérer dans le langage écrit. Il bénéficiait d'une priorité sur l'apprentissage des règles. Celles-ci n'étaient opérationnelles que lorsque les élèves savaient reconnaître les circonstances où elles doivent s'exercer. C'était donc avant tout un travail de repérage de ces circonstances qui préoccupait les concepteurs de 2002, plus que la mémorisation des règles, insuffisante pour rendre effectives les compétences orthographiques³.

Selon la même logique, une sensibilisation guidée des élèves à la révision orthographique était préconisée et s'exerçait par des procédés à caractère

¹ « 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...) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 45

² « 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) ». *Id.*, p. 45

³ « 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 ». *Id.*, p. 47

métacognitif de recherches actives, par les élèves, de solutions aux erreurs relevées préalablement¹. Cependant, d'un point de vue général, le souci d'éviter les surcharges cognitives justifiait que le travail effectif sur les problèmes d'orthographe ne soit pas, à ce cycle, entrepris en même temps qu'un travail rédactionnel conséquent².

C'est donc cette logique de compréhension de phénomènes de la langue française qui organisait le programme d'observation réfléchie des phénomènes grammaticaux pour le cycle trois. Il impliquait systématiquement un rappel de la logique des apprentissages visés permettant d'organiser la cohérence des enseignements et les mises à distance vis-à-vis des écrits. Ainsi le programme s'attachant au « verbe et (au) nom dans la phrase et dans le texte » était-il introduit par :

« Dans la phrase française comme dans la plupart des langues, le verbe et le nom sont les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase ou du texte et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots. Leur manipulation met en évidence les liens qu'ils entretiennent avec tous les autres composants de l'énoncé.

Cette première prise de conscience du rôle du verbe et du nom dans la structuration de l'énoncé est complétée par la découverte des phénomènes qui donnent leur cohérence et leur cohésion aux textes, en particulier aux textes narratifs.³ ».

Ainsi fédéré, l'enseignement prodigué ciblait les acquisitions, avant tout sur les différents types de repérages à faire intégrer par les élèves et les moyens permettant de les mettre en évidence, et les hiérarchisait. Ainsi, concernant la grammaire, la conjugaison et l'orthographe attachées au verbe, les élèves devaient-

¹ « 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 ». *Id.*, pp. 47 - 48

² « 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...) ». *Id.*, p. 48

³ *Id.*, p. 75

ils apprennent à identifier celui-ci¹, à repérer les particularités de sa syntaxe², à caractériser ses relations avec le nom afin d'en respecter l'orthographe³. On leur apprend à faire émerger les règles d'engendrement des différents temps impliquant les conjugaisons ainsi que les variations affectant le verbe⁴, avant d'entrer dans certaines subtilités relatives à l'usage des temps verbaux en fonction des événements à relater⁵. L'analyse du nom était, elle aussi, présentée par ses enjeux et organisée par les mêmes soucis de repérage, assortis de quelques moyens permettant de les rendre accessibles aux élèves⁶. L'ensemble de cette partie de programme était complété par la mise en évidence de « quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte⁷ » choisis en fonction des possibilités des élèves de primaire⁸ et travaillés pour être réinvestis dans leurs travaux d'écriture.

¹ « Le verbe est identifié dans une phrase en repérant les modifications qui peuvent l'affecter (personne, nombre, temps...) ou les éléments qui peuvent l'entourer (la négation, le nom ou le pronom sujet...). L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il existe une procédure automatique pour découvrir le verbe. Il doit être au contraire familiarisé avec l'idée qu'il ne peut s'agir que du constat de critères convergents ». *Id.*, p. 75

² « On découvre les particularités de sa syntaxe en repérant que chaque verbe implique l'usage de certains compléments à l'exclusion d'autres et que le sens de l'énoncé se modifie lorsqu'on utilise un même verbe sans complément ou avec des types de compléments différents (par exemple : jouer, jouer à, jouer de...).

Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur quelques expansions du verbe (adverbes, compléments...) permettent de développer une plus grande flexibilité lors de la mise en mots dans les projets d'écriture et de renforcer la compréhension des textes ». *Id.*, p. 75

³ « L'orthographe du verbe concerne essentiellement l'accord avec le sujet. Elle suppose que cette relation soit bien perçue par l'élève et qu'il sache mobiliser son attention pour marquer l'accord dans toutes les activités d'écriture (y compris d'écriture sous la dictée), du moins lorsque la construction est régulière. Une première approche des homophones grammaticaux comme *et/est* ; *ces/ses/s'est/c'est* ; *a/à* ; etc. (dont la plupart concerne des verbes) vient compléter ce travail orthographique. ». *Id.*, p. 75

⁴ « La conjugaison est, au cycle 3, centrée sur l'observation des variations qui affectent les verbes. Les règles d'engendrement du présent, du passé composé, de l'imparfait, du passé simple, du futur, du conditionnel et du présent du subjonctif peuvent être aisément dégagées, ainsi que les régularités orthographiques qui les caractérisent (les formes rares seront étudiées au collège). Les verbes les plus fréquents sont étudiés en priorité ». *Id.*, p. 75

⁵ « Une première réflexion sur les temps verbaux permet d'opposer l'expression verbale du "une fois" à celle du "toujours". L'approche des diverses manières de situer et de caractériser les événements dans le passé par l'emploi des divers temps verbaux se fait dans la narration ». *Id.*, p. 75

⁶ *Id.*, p. 75

⁷ *Id.*, p. 75

⁸ « La fermeté du choix énonciatif présidant à la production d'un texte est une conquête difficile pour les élèves de l'école primaire et reste à cet âge plus implicite que réfléchi. Au cycle 3, il suffit de rendre les élèves sensibles aux ruptures qui surviennent dans leurs productions et à les conduire à rétablir l'homogénéité, en particulier dans les textes narratifs, mais aussi dans les projets d'écriture qui interviennent dans les différents domaines.

Quelques phénomènes peuvent faire l'objet d'observations réfléchies :

- repérage des divers substituts d'un nom (pronoms et substituts nominaux) dans un texte lu et réalisation des substitutions nécessaires lors d'une activité d'écriture ;

L'observation réfléchie de la langue devait donc permettre, à partir de la compréhension de la structure de l'écrit, d'accéder à une maîtrise de plus en plus autonome de l'orthographe lexicale et grammaticale, à ce que nous pourrions, avec Jean-Pierre Terrail, qualifier de « conscience grammairienne de la langue¹ », et à une envie d'améliorer et d'enrichir à l'infini l'écriture en jouant avec les possibilités qu'elle offre. Elle devait aussi apporter une certaine cohérence dans l'usage du lexique, des mots de liaison et des temps verbaux, et une certaine fluidité par l'usage efficace des substituts des noms ou de la ponctuation d'un texte. Le programme de cycle trois de 2002 rappelait à cet égard que :

« On ne saurait apprendre à maîtriser le langage, en particulier écrit, sans une observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire). C'est lorsqu'on comprend les logiques d'une langue que l'on peut prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité. C'est parce que l'on aura pris le temps de cette réflexion, dans le cadre de l'horaire qui lui est réservé, que l'on pourra, chaque fois qu'on écrit (dans n'importe lequel des domaines d'enseignement du cycle 3), faire référence à ces observations patiemment effectuées pour réviser les textes élaborés et s'assurer d'une relative sécurité orthographique.

[...]

Toutes les dimensions de cette observation, qu'elles concernent la syntaxe, la morphosyntaxe ou le lexique, peuvent être explorées.² ».

Les acquisitions visées étaient précises, décrites au sein des compétences attendues en fin de cycle trois³. Elles manifestaient une capacité à faire, grâce à la compréhension des phénomènes, un usage effectif de connaissances grammaticales pour s'auto-évaluer afin d'améliorer ou transformer un écrit⁴, ainsi que pour

- repérage des mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques) dans un texte lu et choix pertinent de ces mots dans un texte en cours d'écriture ;

- repérage de la diversité des temps verbaux dans un texte (en particulier, temps du passé dans un texte narratif) et choix correct de ces temps dans un projet d'écriture ;

- repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation et usage correct du point et, progressivement, de la virgule ». *Id.*, p. 75

¹ TERRAIL, J.-P., 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute., p. 130

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

³ *Id.*, p. 76

⁴ « Être capable de :

« élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation¹ ». Maîtriser le fonctionnement de la langue devait, non seulement autoriser, mais encourager l'enrichissement autonome et « illimité » des possibilités d'expression écrite des élèves.

Le texte du programme de 2008 énumère la liste des acquisitions grammaticales attendues, une fois que l'introduction du programme de grammaire en a rappelé les finalités :

« L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple : la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2.

L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture². ».

Ces finalités se rapportent exclusivement à la conformité à la norme syntaxique et orthographique. Une fois celles-ci posées, le programme donne des

-
- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction) ;
 - identifier les verbes dans une phrase ;
 - manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents,
 - identifier les noms dans une phrase ;
 - manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ;
 - manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom) ;
 - trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement) ;
 - marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières) ;
 - repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal ;
 - utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé.

Avoir compris et retenu :

- qu'un texte est structuré ;
 - que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom) ;
 - que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes ;
 - qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire ».
- Id.*, p. 76

¹ *Id.*, p. 74

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 22

précisions quant aux exigences relatives à leur emploi pertinent. Il précise l'ensemble très conséquent des acquisitions grammaticales visées, sous forme de connaissances à « identifier » et désignées par le vocabulaire grammatical qui s'y rapporte. L'idée de « comprendre la notion de circonstance » est à noter. Les « classes de mots » sont ainsi traitées de la façon suivante :

« - Identification, selon leur nature, des mots suivants : les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions.

- Utilisation adéquate de la substitution pronominale, ainsi que des conjonctions de coordination et autres mots de liaison (adverbes).¹ ».

De même, pour les « fonctions de mots² » :

« - Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe : compléments d'objet direct, indirect et second, compléments circonstanciels (de lieu, de temps).

- Compréhension de la notion de circonstance.

- Identification de l'attribut du sujet.

- Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions : déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.³ ».

Le programme évoque le « repérage dans un texte des temps simples et des temps composés de l'indicatif, et [la] compréhension de leurs règles de formation⁴ », sans préciser l'activité des élèves dans ce processus. Il est rapidement rappelé que « les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (à-a, où-ou...)⁵ », tandis que « les particularités des marques du pluriel de certains noms (en -al, - eau, -

¹ *Id.*, p. 22

² *Id.*, p. 22

³ *Id.*, p. 22

⁴ *Id.*, p. 22

⁵ *Id.*, p. 22

eu, - ou ; en -s, - x, - z) et de certains adjectifs (*en -al, - eau, - s, - x*) sont mémorisées¹ ».

Le travail sur la compréhension des textes en lecture évoque à nouveau, sans la développer, une « observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux² ». Le terme « observation » autorise nombre d'interprétations et rien n'est dit quant à l'idée d'un éventuel constat, ou bien d'une réelle investigation menée par les élèves. Le souci d'*étudier* la langue apparaît au cycle deux où l'on peut lire « la première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés³ ». Les moyens à envisager pour cette étude sont cependant éludés et l'on retient simplement que :

« Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet.

Les élèves distinguent le présent, du futur et du passé. Ils apprennent à conjuguer les verbes les plus fréquents, des verbes du 1er groupe, être, avoir, aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé composé. Ils apprennent à conjuguer au présent de l'indicatif les verbes faire, aller, dire, venir⁴ ».

Les allusions à une éventuelle « étude » sont ainsi rapidement dépassées par l'énumération, très conséquente, des acquisitions, préférentiellement considérées du point de vue des connaissances à mémoriser, et assorties d'un entraînement à orthographier correctement en appliquant les règles :

« En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule.⁵ ».

¹ *Id.*, p. 22

² *Id.*, p. 21

³ *Id.*, p. 17

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ « La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1 ». *Id.*, p. 18

L'accès à une orthographe grammaticale maîtrisée semble ainsi particulièrement assujéti à la répétition d'exercices. Ce programme de cycle deux ne précise pas les moyens prévus pour mettre en place un contrôle de l'orthographe, pourtant envisagé, par les élèves eux-mêmes¹.

Il semble que le programme de 2008, privilégiant une somme de connaissances à viser, néglige par ailleurs les moyens d'en garantir le réinvestissement dans la production d'écrits. Il semble postulé que les élèves devraient nécessairement maîtriser la phase de mise en mots de leurs idées dès lors qu'ils connaîtraient des règles de grammaire et d'orthographe et qu'ils seraient entraînés par des exercices d'application. Il est difficile, à la lecture du texte, de saisir les enjeux, et surtout les modalités des termes d'« étude » ou de « repérage », et le temps accordé à cette possible réflexion n'est pas perceptible, pas plus que l'implication des élèves dans celle-ci. La grande quantité d'acquisitions visées obère sans doute en partie de telles perspectives. La difficulté à gérer en même temps orthographe et rédaction d'écrit, surtout pour un élève de cycle deux, n'est pas prise en compte. L'ensemble peut donner l'impression que les problèmes apparaîtront uniquement parce que les règles n'auront pas été apprises. Cette impression de procédés d'apprentissage s'organisant autour du principe de règles transmises puis mémorisées et appliquées selon une logique plutôt déductive, se voit renforcée par les exigences de soin et de rigueur orthographique réitérées dans l'absolu tout au long du programme. Il est surtout fait état d'une logique essentiellement descriptive, peu soucieuse d'une compréhension effective d'un fonctionnement et de ses principes.

On pourrait sans doute dire de même à propos des gestes de l'écriture qui, reprenant les mêmes problématiques relatives à l'appropriation du savoir, véhiculent d'un programme à l'autre un rapport différent à la finalisation des apprentissages, et, parmi eux, à la notion de soin.

¹ « Au CP et au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place ». *Id.*, p. 18

Le geste d'écriture : entre personnalisation et soin

Le programme de 2002 présentait l'écriture comme l'une des trois dimensions, avec le dessin et le graphisme, de l'activité symbolique à laquelle accédait progressivement le jeune enfant. Les concepteurs du programme s'attachaient à distinguer ces trois activités sans les hiérarchiser, chacune ayant sa logique et présentant des intérêts propres :

« Ces trois dimensions de l'activité symbolique sont exercées à tous les niveaux de l'école maternelle sans jamais être confondues. Par le dessin, l'enfant organise des tracés et des formes pour créer des représentations ou exprimer des sentiments et les communiquer. Le graphisme utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou discontinues, et des alternances de couleurs qui se rythment et se structurent en motifs.¹ ».

Plus généralement, on lisait : « dans ces diverses activités, l'enseignant permet aux enfants de passer d'une activité spontanée à une activité intentionnelle qui réponde à leurs vœux, à leurs besoins mais aussi aux contraintes imposées par l'adulte² ». Il n'était donc pas question de réduire l'activité graphique, seulement à une formation de la main à l'écriture³, mais au contraire d'en valoriser les aspects culturels⁴ et artistiques⁵, et d'y revendiquer des apprentissages relatifs à l'habileté motrice, à la reproduction de formes et à la création⁶. Le programme du cycle deux allait plus loin en proposant un travail sur les calligraphies empruntées à différentes

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 22

² *Id.*, p. 22

³ « Les activités graphiques sont très souvent utilisées, à l'école maternelle, dans l'unique but de former la main de l'enfant à l'écriture. C'est trop en réduire l'intérêt ». *Id.*, p. 23

⁴ « L'expression graphisme peut en effet s'appuyer sur une culture très développée dans de nombreuses aires culturelles qui, pour diverses raisons, ne privilégient pas la figuration ». *Id.*, p. 23

⁵ « Elle est aussi très présente dans les arts décoratifs (tissage, poterie, décoration d'objets utilitaires...). Elle utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou brisées, et des alternances de couleurs qui se structurent parfois en motifs. Elle s'inscrit sur la surface graphique en utilisant aussi bien le fond que les tracés et joue sur la répétition, l'alternance, les rythmes ou les multiples facettes de la symétrie ». *Id.*, p. 23

⁶ « On peut faire entrer l'enfant dans ce riche univers dès qu'il peut mobiliser le bras et la main pour tenir un instrument scripteur et contrôler la dynamique de la trace. Toutefois, un véritable apprentissage est nécessaire et doit porter sur les trois faces de l'activité : la mise au point de gestes élémentaires efficaces, l'observation et l'analyse des modèles, leur reproduction et, éventuellement, leur détournement ». *Id.*, p. 23

cultures, ou bien sur les polices variées offertes par les traitements de textes¹. L'approche métacognitive était une fois encore sollicitée lorsque l'élève devait « reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder² ». En définissant l'écriture comme une « activité graphique et linguistique dont les deux composantes ne peuvent être dissociées, particulièrement dans le cycle des apprentissages premiers³ », les concepteurs cherchaient à garantir des processus d'apprentissage se prémunissant de toute activité réalisée mécaniquement, c'est-à-dire où le souci de la forme serait isolé de ce que cette dernière doit représenter. L'enfant devait ainsi « devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser (voir § 4.6.)⁴ », dans la mesure où l'un et l'autre se renforçaient mutuellement⁵. Les acquisitions linguistiques faisaient l'objet de longs développements, mais les apprentissages relatifs au geste graphique étaient également traités en 2002 au sein d'un chapitre complémentaire de celui présent au sein du domaine « la sensibilité, l'imagination, la création⁶ ». On y valorisait d'abord la motivation des enfants à explorer leurs possibilités : il s'agissait de produire des traces dans des situations variées conçues par l'enseignant pour les encourager à créer, mais aussi à apprécier les effets ainsi obtenus⁷. Le geste lui-même faisait l'objet de contenus très précis. Le programme rappelant tout d'abord que « le développement et l'enrichissement du geste graphique relèvent à la fois d'un

¹ « 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 ». *Id.*, p. 47

² *Id.*, p. 25

³ *Id.*, p. 22

⁴ *Id.*, p. 23

⁵ « C'est par l'observation de ses productions que l'enfant, guidé par l'enseignant, parvient à comprendre en quoi elles sont inabouties ou inadéquates. Peu à peu, dans cet échange guidé par le maître, il acquiert ses premières connaissances sur l'alphabet et le code alphabétique, il intègre les premières règles de la communication écrite ». *Id.*, p. 23

« L'écriture cursive [...] favorise le nécessaire découpage en mots de l'écriture ». *Id.*, p. 23

⁶ *Id.*, p. 36

⁷ « Du plaisir de l'action, spécifique des premières années, l'enfant passe au plaisir conscient et de plus en plus maîtrisé de la réalisation et de la représentation. Dans cette évolution, il se comporte comme un explorateur et un créateur de formes. Toutefois, l'école doit lui offrir les conditions sans lesquelles son engagement spontané serait rapidement tari : variété des outils, variation des supports et des matériaux mis à disposition, progression des propositions d'activités, rencontre d'œuvres et de propositions graphiques diversifiées ». *Id.*, p. 22

processus de maturation et de l'action attentive de l'enseignant¹ », et qu'en conséquence le progressif contrôle de tracés de plus en plus complexes nécessite un « véritable apprentissage » de « la tenue des instruments, la mise au point de gestes élémentaires efficaces (monter, descendre, tourner dans un sens, enchaîner, s'arrêter...) [...] »². Avant cela, l'enfant avait été « amené à contrôler peu à peu la préhension de l'outil qu'il utilise ainsi que la pression exercée sur le support³ », et à « [...] tenir ses instruments sans crisper la main (en utilisant la pince du pouce et de l'index et le support du majeur), à disposer la surface qu'il utilise dans le prolongement de l'avant-bras (correctement placé) tout en adoptant une posture adéquate⁴ ». Dans le registre des conditions nécessaires à une écriture maîtrisée, les concepteurs de 2002 avaient pris en compte le phénomène de latéralisation qui se met progressivement en place en maternelle. Ils s'attachaient à respecter les dominances manuelles exprimées par les enfants lors des tâches graphiques, voire à les aider à se manifester sans les influencer⁵. Ce travail était également entrepris en EPS⁶.

Mais le geste graphique nécessitait aussi d'apprendre à observer et analyser des formes pour les reproduire, ces processus perceptifs étant considérés dans le programme comme constituant « l'aspect le plus délicat de l'activité graphique⁷ ». On expliquait par ailleurs que :

« La reproduction de motifs graphiques suppose que l'enfant apprenne à trouver le geste le mieux adapté et le plus efficace dans la situation proposée. Cette exploration qui met en jeu des processus moteurs et perceptifs complexes et nécessite une maturation physiologique et nerveuse tout juste en place entre cinq et six ans pour la majorité des »

¹ *Id.*, p. 22

² *Id.*, p. 22

³ *Id.*, p. 22

⁴ *Id.*, p. 22

⁵ « Il découvre et renforce sa dominance motrice en même temps qu'il se donne progressivement des repères de latéralisation. C'est en étant attentif à ses comportements dans différentes activités qu'on peut vérifier si un enfant va devenir droitier ou gaucher et qu'on peut donc l'aider à structurer cette composante importante de sa motricité. Il convient de lui offrir de réelles alternatives et de lui faire prendre conscience des résultats qu'il obtient en fonction du geste et de la main qu'il mobilise. ». *Id.*, p. 22

⁶ *Id.*, p. 28

⁷ *Id.*, pp. 22 - 23

enfants, ne sera pas totalement aboutie à la fin de l'école maternelle et devra donc être poursuivie à l'école élémentaire¹ ».

L'ensemble des apprentissages relatifs à l'activité d'écriture était d'ailleurs considéré comme inabouti en sortie de maternelle, du fait de l'immaturation motrice et cognitive des élèves. Cela justifiait que l'on continue de s'y pencher aux cycles suivants². Dès lors, si l'on considérait qu'« au niveau moteur, l'entrée dans l'écriture s'appuie sur l'ensemble des compétences développées par les activités graphiques », il était admis qu'« elle requiert toutefois des compétences particulières, la capacité de percevoir les traits caractéristiques d'une lettre, de les analyser et les décrire, de les reproduire », et que, « comme dans les autres activités de symbolisation, l'enseignant attire l'attention de l'enfant sur la distinction entre l'objet, sa représentation par le dessin, son nom et l'écriture de son nom »³.

Le programme de maternelle de 2002, initiant les élèves à l'écriture de mots puis de phrases, proposait, pour toutes ces raisons, de commencer par l'usage des capitales d'imprimerie dont les formes étaient jugées plus faciles à reproduire et pouvaient aussi être travaillées à l'aide de l'ordinateur⁴. L'écriture cursive devait être proposée *dès que* les enfants se montraient capables de découper l'écriture en mots, d'observer plus finement les modèles proposés, et d'exercer un geste graphique plus complexe, rigoureusement ordonné et orienté⁵. La progressive maîtrise de cette action devait peu à peu amener les élèves à écrire, selon leurs possibilités, dans des espaces de plus en plus contraints :

¹ *Id.*, p. 23

² « 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 ». *Id.*, p. 47

³ *Id.*, p. 23

⁴ *Id.*, p. 23

⁵ « Le recours à l'écriture cursive s'impose quand l'enfant est amené à reproduire des enchaînements de mots ou de phrases. Elle favorise le nécessaire découpage en mots de l'écriture. Elle doit donc être proposée à tous les enfants à l'école maternelle dès qu'ils en sont capables. L'écriture cursive nécessite une capacité d'observation des modèles particulièrement aiguisée puisque, dans ce cas, les lettres sont peu individualisées (un même tracé peut chevaucher deux lettres). Elle recourt à un geste graphique complexe fait d'enchaînements de tracés spécifiques selon un ordre prédéterminé et une orientation unique (de gauche à droite) ». *Id.*, p. 23

« Maîtriser les différents types de tracés, les enchaîner correctement pour former chaque lettre, suivre la trajectoire d'écriture en enchaînant les lettres entre elles constituent la première étape. Progressivement, en maîtrisant ses tracés, l'enfant est amené à écrire sur une ligne, puis, si possible, en fin de grande section, entre deux lignes. L'évaluation de ces compétences au début de la grande section permet à l'enseignant de situer la progression de ses élèves et de moduler ses exigences en fonction de leurs possibilités.¹ ».

Dans tous les cas, la vigilance et les interventions de l'enseignant basées sur une évaluation solide étaient requises² afin que ces apprentissages, associés à une plus grande aisance motrice générale³, permettent aux enfants d'évoluer vers la maîtrise, au cycle deux, d'une « écriture cursive (minuscules et majuscules) sûre et lisible⁴ » tout en étant de plus en plus rapide⁵. L'ensemble de ces exigences étaient rappelées⁶, mais aussi enrichies, au cycle trois, par le souci d'amener les élèves à les dépasser afin de *personnaliser* leur écriture. On pouvait ainsi lire « tous [les élèves] doivent progressivement s'approprier les bases acquises au cycle précédent pour en faire une écriture plus personnelle⁷ ».

Le programme de 2008 s'interdit de vouloir « réduire l'activité graphique à la préparation de l'écriture⁸ ». Cependant, les aspects culturels et artistiques qui lui sont afférents ne sont pas rappelés, et les activités graphiques ne sont pas non plus mentionnées dans le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer ». Le programme précise seulement que « les enfants observent et reproduisent quotidiennement des

¹ *Id.*, p. 23

² « Apprendre à écrire, c'est faire un long parcours qui débute tout juste à l'école maternelle et se prolonge tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux, pour parvenir à une automatisation suffisante. L'observation des productions des enfants par l'enseignant est déterminante. Elle permet de repérer la façon dont ils entrent dans cet apprentissage, de comprendre leur évolution à un âge où les disparités sont importantes. Le maître a ainsi les moyens de mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres et donc de revenir sur ses choix. ». *Id.*, p. 23

³ *Id.*, p. 47

⁴ *Id.*, p. 47

⁵ *Id.*, p. 47

⁶ « Au cycle 3, l'écriture manuscrite est quotidiennement sollicitée. Il importe qu'elle reste ferme et lisible tout en devenant de plus en plus cursive. Certains élèves ont encore besoin d'un exercice régulier de la main ». *Id.*, p. 73

⁷ *Id.*, p. 73

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 14

motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace¹ ». Ce dernier ne fait l'objet d'aucun contenu, seules sont mentionnées quelques acquisitions, dont certaines manquent singulièrement de précision², au sein des « repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle ». Le texte du programme rappelle néanmoins que « l'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques (enchaînements de lignes simples, courbes, continues...), mais requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres³ ».

Le programme poursuit sur la nécessité de proposer l'écriture cursive « à tous les enfants, en grande section, dès qu'ils en sont capables⁴ ». Le texte ne s'attarde pas sur les critères de cette maîtrise ni sur les difficultés que ce type d'écriture présente pour des apprentis scripteurs, ou bien sur les contenus à envisager dans ce cas. Il est seulement ajouté qu'« elle fait l'objet d'un enseignement guidé afin que ces premières habitudes installées favorisent la qualité des tracés et l'aisance du geste⁵ ». Il est d'ailleurs attendu d'un enfant qu'en fin de maternelle il puisse « copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées⁶ », tandis qu'on pouvait lire en 2002 : « en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés⁷ ». Malgré l'absence de référence aux acquisitions fondamentales, garantes d'une future écriture rapide et soignée pourtant très plébiscitée au sein des programmes de 2008, ces textes insistent sur « la qualité

¹ *Id.*, p. 14

² « Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : les réalisations graphiques

- Réaliser en grand les tracés de base de l'écriture : cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations, sur un plan vertical (tableau), puis horizontal (table).

- Imiter des dessins stylisés exécutés au moyen de ces tracés.

- Écrire son prénom en majuscules d'imprimerie en respectant l'horizontalité et l'orientation de gauche à droite ».

« Apprendre le geste de l'écriture : l'entraînement graphique, l'écriture

- Pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture ». *Id.*, p. 30

³ *Id.*, p. 14

⁴ *Id.*, p. 14

⁵ *Id.*, p. 14

⁶ *Id.*, p. 14

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 25

de la présentation du travail, l'attention portée à la maîtrise du geste, à l'attitude corporelle, aux outils du travail scolaire¹ » en cycle deux. Ils rappellent que « l'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée » au cycle trois. L'enfant ne peut pourtant écrire à la fois vite et bien si : son bras est mal placé (il peut être instable et perturber l'écriture, ou bien sa main peut venir effacer ce qui vient d'être écrit si elle n'est pas placée sous la ligne d'écriture) ; si le sens des tracés en écriture cursive n'est pas respecté (cela provoque des ruptures dans le temps et l'espace du geste, et donc, de ce qui est écrit) ; si l'instrument qui écrit est tenu avec la main recroquevillée, par exemple, ou bien trop près de la pointe (le relâchement indispensable à la fluidité du geste et à la rapidité sur un temps long, l'amplitude de celui-ci seront impossibles). Ainsi, « écrire en écriture cursive son prénom² » ou bien « copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiés » sont insuffisants pour rendre compte de vraies acquisitions concernant le *geste* d'écriture, qui, pourtant, en cycles deux et trois, fera l'objet de nombreux moments d'entraînement. Ceux-ci sont nécessaires et efficaces, à condition, seulement, d'être consécutifs à des acquisitions relatives aux éléments décrits ci-dessus et à la reconnaissance des lettres. Or, le programme de cycle deux annonce que « les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive³ » puis mélange ensuite des acquisitions qui ne sont pas toutes en rapport avec cet objectif : « écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules⁴ ». Celui de cycle trois recommande que « l'écriture manuscrite [soit] quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée⁵ », ce qui est effectivement exigible à la condition que le geste *efficace* ait été élaboré. Les allusions fréquentes aux exigences d'un travail soigné paraissent dès lors ambitieuses si les élèves ne se sont pas préalablement approprié une partie des

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 17

Le premier palier de compétence du socle commun exige également que l'élève puisse « copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ». *Id.*, p. 20

² *Id.*, p. 14

³ *Id.*, p. 17

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 21

capacités nécessaires pour assumer cet objectif. Il est, dans ce cas, difficile de dépasser le verdict de la négligence de l'élève, incompatible avec les exigences de l'école, dès lors que l'on n'est pas en mesure d'évaluer certaines des vraies causes d'un travail peu présentable, au-delà de sa non-conformité au modèle donné, sans parler du handicap que constitue une écriture mal maîtrisée lorsqu'il s'agit d'écrire rapidement pour gagner du temps.

Nous l'avons vu, l'accès à l'écrit supposait, en 2002, une analyse particulièrement approfondie de l'effort exigé des élèves pour s'approprier les principes de fonctionnement de la langue nécessaires à l'intelligibilité des textes produits. Les procédures proposées s'attachaient à faire émerger progressivement, par le recensement actif puis, par un travail de mise en relation et de classification des éléments relevés, les régularités caractérisant le fonctionnement de la langue française et les relations s'exerçant entre ses différents composants, puis, les phénomènes exceptionnels repérés et échappant donc à toute rationalité. Cette transition est peu traitée dans le texte de 2008, l'accès au fonctionnement technique de la langue française s'opérant au plus tôt par les règles qui le régissent, de manière peu explicitement dépendante de projets d'écriture aux intentions marquées qui en fonderaient l'usage. Il en est de même pour les activités d'écriture, assimilées lors de leur apprentissage à de la copie, sans que l'appropriation des mécanismes de codage soit explicitement convoquée.

Le même écart peut se manifester entre les deux programmes à propos de la lecture. Donner le plaisir de lire aux élèves et les faire parvenir à une bonne maîtrise de cet acte est ambitionné de part et d'autre. Cependant, les procédures pour y parvenir paraissent divergentes quant à cette activité qui présente une extrême difficulté pour les débutants. L'aspect lié à l'identification des mots s'avère, en effet, particulièrement accaparante en début d'apprentissage, et se fait au préjudice de la compréhension des textes lus, et par conséquent de la motivation des lecteurs et de leur autonomie. Il s'agit donc d'examiner la manière dont chaque programme a organisé l'équilibre entre déchiffrage et compréhension dans l'apprentissage de la lecture.

Des conceptions variées de l'autonomie dans la lecture

En 2002, le programme rappelait constamment la difficulté à concilier déchiffrage et compréhension, notamment tout au long de sa partie consacrée au cycle deux :

« 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.¹ ».

Tout comme pour les projets d'écriture, le programme refusait de régler le conflit en n'envisageant déchiffrage et compréhension que de manière indépendante et hiérarchisée dans le temps, c'est-à-dire en laissant momentanément de côté la compréhension. Il précisait, certes, que « l'un et l'autre aspect de la lecture doit être enseigné. Cela suppose une programmation précise des activités tout au long du cycle² ». Il proposait, tout au long du chapitre sur « la maîtrise du langage et de la langue française », des solutions dont la logique générale consistait à garantir le

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 43

² *Id.*, p. 43

travail des deux, et surtout à tenter de l'assurer, en même temps, lors des travaux de lecture, grâce à un certain nombre de procédés.

Le programme soulignait tout d'abord que face à ce problème, « les manuels d'apprentissage de la lecture reflètent cette situation en évitant toute complexité narrative¹ » et que « 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 ». Il était ajouté que « 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. C'est pourquoi, en premier lieu, et parce que « 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 », le texte précisait que « 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 »³. L'obstacle de la lecture non maîtrisée pouvait donc être contourné de cette façon.

Mais il s'agissait d'autre part de résoudre le conflit *inhérent* à *l'acte de lecture* lui-même c'est-à-dire à la simultanéité entre déchiffrage et compréhension. C'est pourquoi, le texte de 2002 rappelait que :

« 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

¹ *Id.*, p. 42

² *Id.*, p. 43

³ *Id.*, p. 42

manière à relier les informations nouvelles aux anciennes. Cela passe le plus souvent par une condensation des éléments du texte déjà traités¹ ».

Il proposait donc des solutions pour faciliter la mise en mémoire et la rétention de ce qui venait d'être lu, c'est-à-dire identifier plus rapidement les mots, et conduire « progressivement tous les élèves à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation² ».

L'identification étant comprise comme l'association de l'écriture du mot avec son image acoustique et sa signification (déjà acquises par la parole), il était important de pouvoir privilégier le plus tôt possible une reconnaissance directe des mots, plutôt qu'une reconnaissance indirecte³, plutôt utile pour déchiffrer des mots nouveaux mais laborieuse et longue chez le débutant :

« 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'autre⁴ ».

Le texte de 2002 mettait fin, à cette occasion, aux débats à propos de la méthode globale de lecture, en réfutant le principal principe sur lequel elle repose :

« 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.⁵ ».

Puis, le texte revenait avec un certain nombre de nuances sur l'inefficacité de cette méthode, sans pour autant – à certaines conditions - en interdire rigoureusement l'usage, respectant ainsi la liberté pédagogique des enseignants. Mais il rappelait la

¹ *Id.*, p. 46

² *Id.*, p. 46

³ « 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 déchiffrement. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire. Les écarts importants qui existent en français entre syllabe écrite et syllabe orale rendent souvent cette identification délicate ». *Id.*, p. 44

⁴ *Id.*, p. 45

⁵ *Id.*, p. 44

responsabilité des enseignants de choisir relativement à l'enjeu de l'efficacité, tout en respectant les exigences des programmes (dont celle de travailler la reconnaissance indirecte des mots) :

« 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).¹ ».

L'identification par la voie directe supposait la combinaison d'un certain nombre de procédés dont un entraînement régulier, fortement rappelé², mais pas seulement. L'identification de mots très fréquemment rencontrés et difficiles à percevoir à l'oral - les « mots-outils³ » -, et l'augmentation du lexique mental, grâce aux connaissances accumulées dans divers domaines ou disciplines pour les noms, verbes et adjectifs⁴, étaient prônés. L'association entre lecture et écriture était par ailleurs posée comme incontournable et proposée en divers endroits du texte :

¹ *Id.*, p. 45

² « 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 ». *Id.*, p. 45

³ « 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 ». *Id.*, p. 45

⁴ « Identification des noms, des verbes et des adjectifs

« 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 lit¹ ».

Les concepteurs s'étaient cependant attachés à préciser les principes organisant un travail de copie efficace, et les contenus méthodologiques permettant d'y parvenir effectivement.

« 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.)² ».

Pour autant, nous l'avons souligné, l'identification indirecte des mots n'était pas négligée³, et le programme de 2002 s'attachait, dès la maternelle, à encourager l'attention portée par les enfants aux écrits et à leur fonctionnement⁴. Elle faisait même de la première année du cycle deux (c'est-à-dire la dernière année de

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 ». *Id.*, p. 45

¹ *Id.*, p. 45

² *Id.*, p. 45

³ « 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 ». *Id.*, p. 44

⁴ « Dès quatre ans, quelquefois avant, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent, construisent des hypothèses intelligentes, même inexactes, sur les relations entre les écritures et la réalité orale du langage qu'ils connaissent bien ». *Id.*, p. 21

maternelle) un moment très important, assurant un travail propédeutique à la lecture, articulé avec celui du CP, et nécessitant donc un travail en équipe entre enseignants des deux écoles :

« L'école maternelle doit les aider dans cette appropriation progressive des formes écrites du langage et du principe alphabétique qui structure l'écriture du français : la représentation du langage oral par les signes écrits (graphèmes) se fait prioritairement au niveau des unités distinctives (phonèmes) et non au niveau de ce qui est signifié.

Cet aspect du travail de la maîtrise du langage introduit l'enfant aux apprentissages fondamentaux de manière particulièrement efficace. Il est donc au centre de la dernière année de l'école maternelle (enfants de 5 ans) mais doit se poursuivre pendant la première année de l'école élémentaire comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l'apprentissage de la lecture. C'est en ce sens que le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès l'école maternelle et se poursuit à l'école élémentaire. C'est aussi en ce sens que la programmation des activités des deux premières années de l'école élémentaire ne peut être effectuée sans l'aide des enseignants de l'école maternelle.¹ ».

Les concepteurs de 2002 préconisaient un travail de « [prise de] conscience des réalités sonores de la langue² », et notamment de la « relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes) », afin de surmonter la difficulté des enfants à percevoir « les constituants phonétiques du langage³ ». Dès lors, toute activité permettant de centrer l'enfant sur les constituants formels du message, et notamment les syllabes⁴ devait être retenue, et la poésie ainsi

¹ *Id.*, p. 21

² « 4.4 Prendre conscience des réalités sonores de la langue ». *Id.*, p. 22

³ « Le système d'écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre unités distinctives du langage oral (phonèmes) et unités graphiques (graphèmes). L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants ». *Id.*, p. 22

⁴ « La syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d'un énoncé est le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue. On prendra garde au fait qu'il s'agit de syllabes orales et que, selon les régions, les découpages syllabiques des énoncés sont différents (il suffit de se tenir à un même type de découpage). L'un des moyens les plus simples de faire sentir la réalité des syllabes consiste à rythmer les énoncés, en frappant dans les mains par exemple. Cela se fait naturellement dans une chanson et peut se faire très facilement dans des comptines ou des poèmes. On peut aller plus loin en instaurant

que les différents jeux chantés en faisaient partie¹. Ce genre d'apprentissage, s'appuyant essentiellement sur des jeux précisément cadrés² et pouvant s'inscrire en éducation musicale, n'avait donc rien de formel ou de mécanique, le travail d'épellation phonétique étant proscrit à ce stade³.

Cependant, il s'agissait d'aller très progressivement plus loin et d'entrer dans une véritable découverte du fonctionnement du code écrit, en éclairant « le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique » qui « met en relation des unités sonores et des unités graphiques »⁴. Les procédés envisagés mettaient au premier plan l'écriture comme moyen privilégié d'accéder au principe alphabétique, et donc au rôle des lettres dans la différenciation et la reconnaissance des mots entre eux. Il était rappelé à quel point cet apprentissage est progressif⁵ et demande de laisser du temps aux élèves et de collaborer d'un niveau de classe à l'autre. Mais il était également précisé combien, dans le cadre de ces programmes, il reposait sur des activités à connotation métacognitive conservant, quoi qu'il arrive, une signification

des jeux visant à allonger un mot d'une syllabe, à le diminuer, à inverser les syllabes ou à trouver des enchaînements de la dernière syllabe d'un mot à la première du mot suivant... Ces jeux peuvent tout aussi bien se faire avec des syllabes non signifiantes dans la mesure où il s'agit précisément de détourner l'attention de la signification.

Dans un deuxième temps, essentiellement à partir de cinq ans, on invite les enfants à découvrir que la langue comporte des syllabes semblables. Là encore tous les systèmes d'assonances peuvent être explorés (rimes en fin de mot dans les poésies et les chansons, assonances en début de mot...). Les jeux consistent à trouver des mots rimant avec un autre, à prolonger des structures poétiques simples, à transformer des mots en jouant sur des substitutions de syllabes, sur l'introduction de syllabes supplémentaires (« javanais »), etc. C'est en jouant de cette manière que l'on découvre que l'on peut casser les syllabes elles-mêmes et, en définitive, comparer des mots qui ne diffèrent que d'un phonème ». *Id.*, p. 22

¹ « Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message. On sait que la poésie joue avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations. C'est par cette voie que l'on peut introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage : comptines, jeux chantés, chansons, poésies, « virelangues » sont autant d'occasions d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue ». *Id.*, p. 22

² « D'une manière générale, toutes ces activités doivent être courtes mais fréquentes et s'inscrire dans des jeux aux règles claires ou encore dans des moments centrés sur les activités artistiques. ». *Id.*, p. 22

³ « On ne s'engagera cependant pas dans des exercices d'épellation phonétique trop difficiles à réaliser pour des enfants qui ne savent pas encore lire ». *Id.*, p. 22

« 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 ». *Id.*, p. 44

⁴ « 4.6 Découvrir le fonctionnement du code écrit

Si l'apprentissage explicite de la lecture ne fait pas partie du programme de l'école maternelle, la découverte du fonctionnement du code écrit en est un objectif important ». *Id.*, p. 23

⁵ « Tous les enfants ne sont pas parvenus à construire le principe alphabétique à la fin de l'école maternelle. Ils doivent donc continuer à travailler dans cette perspective à l'école élémentaire. La transmission des informations sur ce qui a été fait et sur ce qui a été obtenu par chaque élève au moment du changement d'école ne peut en aucun cas être éludée ». *Id.*, p. 24

pour les enfants, et conférant de manière appropriative un véritable sens aux lettres¹. Deux autres mécanismes devaient être préalablement découverts – le programme parlait de « conquêtes » - par les élèves en maternelle : d'une part la prise de conscience que l'écrit est fait de mots séparés les uns des autres ne correspondant pas réellement à ce qui est perçu à l'oral² ; d'autre part la mise en relation nécessaire entre les caractéristiques exclusivement sonores d'un mot et ses caractéristiques écrites :

« La première conquête est certainement celle qui permet de comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que, en conséquence, les caractéristiques d'un mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non avec sa signification (« train » n'est pas un mot plus long que « bicyclette »). Les imagiers peuvent être d'excellents supports pour de fréquents débats sur ce qui est écrit dans un mot et pour des comparaisons portant sur la relation entre ce qui est écrit et la longueur orale du mot. »³

¹ « Le prénom est souvent le support privilégié d'une première prise de conscience. Il en est de même pour les mots qui reviennent le plus souvent dans l'activité de la classe, comme les jours de la semaine. L'enfant les reconnaît d'abord de manière approximative, sans être capable de savoir comment les lettres qu'ils contiennent jouent leur rôle. Lorsqu'il tente de les reproduire, il invente des systèmes d'écriture successifs. Il est important de lui laisser le temps de construire cette connaissance du principe alphabétique et de lui en donner les moyens. Trouver comment l'on pourrait écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe est l'aboutissement de ces « ateliers d'écriture.

C'est dans les activités d'écriture, non de lecture, que les enfants parviennent à vraiment « voir » les lettres qui distinguent les mots entre eux. À cet égard, la reconnaissance globale de mots écrits sur des étiquettes est un exercice insuffisant. Les activités graphiques d'écriture, dans la mesure où elles individualisent des lettres, fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique. Il en est bien sûr de même pour les exercices de copie, à condition qu'ils soient verbalisés. En copiant un mot (en lettres capitales pour les plus jeunes, en lettres cursives dès que c'est possible et, en tout état de cause, avant la fin de l'école maternelle), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux ». *Id.*, pp. 23 - 24

² « La deuxième conquête est celle qui permet de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots. On peut aider l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui, tout en disant à haute voix ce qu'on écrit, ou encore en lui demandant où se trouve tel ou tel mot d'une phrase qu'on vient de lui lire ». *Id.*, p. 23

³ *Id.*, p. 23

Il s'agissait donc de découvrir un fonctionnement particulier, celui qui « gouverne le codage de la langue écrite en français¹ », sur les années de grande section de maternelle et de cours préparatoire². À la fin de l'école maternelle, les élèves devaient maîtriser la compétence complexe consistant à « proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe³ ». On retrouvait, en cycle deux, après évaluation des besoins des élèves⁴, la poursuite du travail que nous venons de détailler, organisé par une vocation à : « améliorer la reconnaissance des unités distinctives composant les mots [...] » ; « renforcer le répertoire des mots orthographiquement connus permettant de construire l'écriture phonétiquement correcte d'un mot nouveau ; savoir en analyser les composantes sonores (syllabes et, en partie, phonèmes), les écrire et les épeler ; pouvoir rapprocher des mots nouveaux de ces mots repères » ; « multiplier les exercices de "résolution de problèmes orthographiques" (comment pourrait-on écrire tel ou tel mot ?) conduisant à utiliser efficacement les deux premières compétences », c'est-à-dire à « savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples » afin de progresser dans l'identification des mots. Il était enfin nécessaire que, « grâce notamment à l'écriture⁵ », les élèves mémorisent les relations entre graphèmes et phonèmes et

¹ « 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. *Id.*, p. 43

² « 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 ». *Id.*, p. 43

³ *Id.*, p. 25

⁴ « 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)... ». *Id.*, p. 43

⁵ « 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. [...] 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 ». *Id.*, p. 44

« 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"),

apprennent à les utiliser au moyen de deux types d'approches complémentaires : analyse de mots entiers par décomposition en unités déjà connues, ou synthèse de ceux-ci¹. Le programme prévoyait de s'attaquer également aux « difficultés de l'analyse liées aux irrégularités de l'orthographe du français² » en en référant les particularités à des « mots-repères caractéristiques³ » et grâce à un guidage important de la part de l'enseignant⁴.

Outre ces exigences relatives à l'identification des mots, les stratégies pour organiser la compréhension et la rétention des informations déjà lues afin de les articuler au fur et à mesure entre elles faisaient l'objet d'un long développement. Ces stratégies s'attachaient à « [rendre] l'élève plus sensible à la fonction de la syntaxe dans la compréhension de la phrase⁵ », et à « [permettre] de contrôler la qualité de la compréhension construite⁶ ». Elles étaient associées à des types de situations

des règles de contexte (comme celles qui distinguent les différentes graphies du [s] ou du [z]), ou encore des découpages syllabiques ambigus ». *Id.*, p. 44

¹ « Dans le premier cas, chaque mot présenté est analysé par analogie avec les mots repères [...]. Chaque unité graphique repérée, quelle que soit sa taille, peut être écrite ou épelée et a une valeur phonétique non ambiguë [...].

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 [...] difficile à découvrir sans guidage et nécessit(ant) 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... ». *Id.*, p. 44

² « 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" ...).

[...]

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") ». *Id.*, p. 44

³ « 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 ». *Id.*, p. 44

⁴ « 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 ». *Id.*, p. 44

⁵ *Id.*, p. 46

⁶ *Id.*, p. 46

permettant de les travailler¹. Organiser les représentations² de ce qui était lu constituait la dernière piste proposée, travail difficile car requérant des capacités de découpage sélectif des textes et de repérage des « marques qui assurent la cohésion du texte » :

« 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 usage³. ».

L'ensemble de ces stratégies était envisagé sans négliger l'intervention de l'enseignant face aux obstacles rencontrés⁴. Était aussi retenue la nécessité d'interactions orales en grande quantité, initiées par des lectures à haute voix posées comme préalables absolus aux moments de lecture silencieuse autonome, et permettant de plus une évaluation formative⁵ efficace¹. Des ateliers de lecture aux

¹ « 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 ». *Id.*, pp. 46 - 47

² Il s'agit des « modèles implicites/explicites auxquels se réfèrent [les apprenants] pour comprendre un événement ou une situation ». RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie., p. 428

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 47

⁴ « 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 ». *Id.*, p. 47

⁵ Selon Charles Hadji, et d'après les définitions de Scriven et Bloom, la finalité de l'évaluation formative est d'« informer l'apprenant, comme l'enseignant, du degré d'atteinte des objectifs et des

horaires évolutifs² étaient organisés, au cycle trois en 2002, dans toutes les disciplines, afin de « [conduire] progressivement tous les élèves à une véritable autonomie face aux textes³ » en « conjuguant l'amélioration de la reconnaissance des mots ainsi que la structuration et la diversification des stratégies de compréhension des textes ». « Ces ateliers [visaient], lors de la « [découverte de] textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture » à « apprendre à mieux gérer une tâche complexe : d'une part traiter successivement les marques linguistiques du texte ; d'autre part en élaborer la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lus, mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue) », selon la logique développée au cycle deux⁴. Au-delà de l'idée de limiter la difficulté de l'un des aspects lorsque l'autre est travaillé, il s'agissait donc de favoriser la compréhension des textes lus par « un usage judicieux de la mémoire susceptible d'intégrer les informations qui sont données successivement au cours de la lecture⁵ ». Parallèlement, il s'agissait aussi d' « amener l'enfant au bon repérage des marques linguistiques qui, à l'écrit comme dans le langage d'évocation, guident cette intégration (dans le cadre de la phrase comme dans celui du texte)⁶ ». Mais l'on s'attachait également, comme pour une synthèse de tout le travail entrepris depuis la maternelle, à valoriser « l'accès à l'autonomie » par « la gestion volontaire par le

difficultés dans leur poursuite ». HADJI, C., 2012. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies

¹ « 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 ». *Id.*, p. 47

² « La part de l'emploi du temps réservée aux ateliers varie du début à la fin du cycle en fonction des besoins des élèves ». *Id.*, p. 73

³ *Id.*, p. 73

⁴ *Id.*, p. 73

⁵ « Il faut conduire les enfants à ce va-et-vient incessant entre ce qui vient d'être lu du texte et ce qui est en cours de lecture, sans lequel ne se constituent que des îlots de compréhension isolés les uns des autres ». *Id.*, p. 74

⁶ « Les substituts du nom (nominiaux ou pronominaux), la ponctuation, les temps du verbe, les connecteurs, etc., doivent être travaillés de manière explicite dans les ateliers de lecture. Ils permettent souvent de faire les inférences nécessaires à la compréhension que les jeunes lecteurs négligent ou ne parviennent pas à réaliser. Là encore, l'explicitation est nécessaire : par exemple, le bon traitement d'un pronom suppose la prise en compte de son genre et de son nombre, le repérage de sa fonction, etc. ». *Id.*, p. 74

lecteur de tout le processus¹ ». Sans la volonté du lecteur, la qualité de l'apprentissage était en effet jugée plus aléatoire, mais les concepteurs du programme s'étaient attachés à l'alimenter en valorisant le sens des acquisitions et leur véritable appropriation.

Le programme de 2008 évoque lui aussi à la fois les perspectives d'identification des mots et de compréhension des textes. Il traite ensuite l'ensemble du programme relatif à la lecture en seize lignes². Si les concepteurs de 2008 rappellent, en introduction du programme de français de cycle deux, que « au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes³ », ils n'expliquent cependant pas comment vont s'articuler l'un et l'autre. Dans le chapitre sur la « lecture, écriture⁴ », le programme précise que c'est l'entraînement au déchiffrage associé au travail d'écriture qui permettra la lecture de plus en plus aisée sur des supports proposant initialement des phrases très simples, et dont on peut penser qu'elles ne présentent pas réellement d'intérêt en termes de compréhension :

« Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves.⁵ ».

L'accent mis sur le déchiffrage est donc particulièrement marqué, et, dès l'introduction du programme de cycle deux, on peut lire « le code alphabétique doit

¹ « L'enfant doit apprendre à passer de compréhensions ponctuelles et lacunaires à des compréhensions qui prennent en compte tous les aspects du texte en même temps que les savoirs antérieurement accumulés. Cela relève d'un effort et d'une exigence qui ne vont pas de soi. C'est en explicitant avec eux tout le procédé que les enseignants peuvent amener leurs élèves à prendre à leur compte les diverses facettes du processus et de son contrôle ». *Id.*, p. 74

² Le programme de 2002 en consacrait environ quatre cents, sans compter les documents d'application et d'accompagnement.

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 17

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 17

faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année¹ ». C'est déjà le cas en maternelle au sein du chapitre « aborder le principe alphabétique » où « les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit² ». À l'instar du texte de 2002, le recours aux imagiers et abécédaires est encouragé³ mais sans que l'intérêt qu'ils présentent soit explicité : le rapport entre le mot isolé et son illustration est, certes, mis en exergue, mais l'argument d'une comparaison intéressante entre la longueur du mot écrit et sa « longueur orale » est tu, de même que l'éventualité corrélative d'un amalgame entre la composition écrite (et donc la longueur) d'un mot et ce qu'il représente. Les tentatives pour organiser, chez l'élève, la première « conquête » de 2002 ne sont pas retenues. Les outils conseillés sont privés des enjeux explicites qui étaient plébiscités en 2002 à partir d'une mise en relation des mécanismes de fonctionnement et d'appropriation du code écrit.

Ce qui en 2008 correspond à la deuxième conquête annoncée en 2002 sera possible « grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases⁴ ». Cette observation doit en effet, selon le programme, permettre que « les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral⁵ ». Il est également attendu que les enfants « découvrent que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabes », mais aussi qu'« ils mettent en relation les lettres et les sons » et que « la discrimination des sons [devienne] de plus en plus précise »⁶.

Enfin, le programme de 2008 attend clairement qu'« ils [les enfants] apprennent progressivement le nom de la plupart des lettres de l'alphabet », qu'ils sachent les « reconnaître, en caractères d'imprimerie et dans l'écriture cursive, sans que la connaissance de l'alphabet dans l'ordre traditionnel soit requise à ce stade⁷ ». Il est en outre espéré que « pour une partie d'entre elles, ils leur associent le son

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, p. 13

³ « à cet égard, la fréquentation d'imagiers, d'abécédaires qui isolent les mots et les présentent avec une illustration mérite d'être encouragée ». *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

⁵ *Id.*, p. 13

⁶ *Id.*, p. 13

⁷ *Id.*, p. 13

qu'elles codent et le distinguent du nom de la lettre quand c'est pertinent »¹. Les concepteurs du programme de 2008 en concluent que « les enfants découvrent ainsi le principe alphabétique, sans qu'il soit nécessaire de travailler avec eux toutes les correspondances² ». Ce qui relève de la découverte n'est pas réellement expliqué. Les enfants auront auparavant appris à « distinguer les sons de la parole », et le programme de 2008 s'attache à ce que « les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue »³. Le programme décrit les jeux sur les mots et leurs sonorités et les acquisitions ainsi suscitées⁴, déplaçant au registre de l'implicite l'intérêt – voire la nécessité – de jouer avec les sonorités avant de s'attaquer au code alphabétique. Le texte rappelle que « l'enseignant est attentif à la progression adoptée pour ces activités orales, exigeantes, qui portent sur des éléments très abstraits⁵ ».

Ce programme associe généralement, selon un principe plutôt behavioriste, une activité ou un exercice avec un résultat attendu, s'intéressant peu aux processus s'intercalant entre les deux ou aux enjeux relatifs à ces propositions. Dans cet apprentissage de la lecture, l'identification plus directe des mots n'est jamais évoquée, mais l'importance de l'articulation entre la lecture et l'écriture est reconnue dans l'introduction : « Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle⁶ ». Le contenu du programme traite ensuite l'une et l'autre de manière indépendante. La plupart des recommandations et explicitations à propos de la compréhension en lecture se voient ainsi, au sein du texte de 2008, rassemblées dans les deux phrases suivantes :

« Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils

¹ *Id.*, p. 13

² *Id.*, p. 13

³ *Id.*, p. 13

⁴ « Ils scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin).

Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). » *Id.*, p. 13

⁵ *Id.*, p. 13

⁶ *Id.*, p. 17

acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.¹ ».

Peu d'explicitations et surtout de contenus accompagnent ces objectifs, et l'on comprend surtout que l'apprentissage du déchiffrage ainsi que le travail d'écriture devraient permettre d'apprendre à lire efficacement. Le recours à la compréhension reste très peu commenté, privé de contenus. Nous avons par ailleurs constaté que les « phrases » servant de support à l'apprentissage de la lecture seraient très simples en début d'apprentissage, minorant ainsi à la fois l'intérêt de comprendre ce qui vient d'être lu et les contraintes pour apprendre à le faire. Il est par ailleurs ajouté dans le programme que « l'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat² », tandis que le rôle de l'enseignant n'est quant à lui, aucunement cité.

Deux conceptions s'affrontent ici quant à l'objectif de maîtrise du langage et de la langue française. Le programme de 2002 appréhendait cette problématique dans sa globalité. Il l'abordait comme une construction progressive fondant la nécessité d'apprendre toujours plus par le sens et les fonctions, c'est-à-dire ne désolidarisant jamais l'apprentissage de la langue et de ses codes de l'usage que l'on peut en faire. Il finalisait leur exploitation au sein de projets identifiés et de situations signifiantes qui empruntaient aux disciplines quelles qu'elles soient, à la fois ce qui les traverse toutes et ce qui fait la spécificité de leur langage. Échanges oraux, lecture et écriture s'enrichissaient mutuellement tout en s'inscrivant systématiquement dans des perspectives de communication, directe ou à distance, reposant sur un langage permettant la compréhension et destiné à être reçu. Le programme de 2008 abandonne très vite le langage et ses perspectives communicationnelles pour la connaissance et la maîtrise de la langue comme une quête absolue, imposée de l'extérieur. Celle-ci est cadrée par une norme offrant finalement peu de perspectives d'autonomie aux élèves, car non reconstruite avec eux et donc vouée à être comprise par eux.

Les deux programmes s'accordent néanmoins à dire que la maîtrise de la langue permet une meilleure compréhension du monde et l'accès à la culture. Cependant, les liens établis avec les différents types d'écrits, et notamment avec la

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, p. 17

littérature, paraissent différents de part et d'autre. Ils reposent sur une réciprocité variable, et surtout, sur une conception de la culture plus ou moins large dont ni les enjeux, ni les clés à donner aux élèves pour une entrée plus aisée, ne sont envisagés de la même façon.

Des enjeux différents accordés à la littérature

L'introduction au programme de maternelle de 2002 admettait que c'est « en s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage » que l'enfant pouvait accéder à une certaine compréhension du monde et s'appropriier les différentes facettes d'une culture¹. À l'aune de nos précédentes analyses, la culture, scientifique et littéraire, constituait en retour le point d'appui permanent de l'apprentissage de la langue française orale et écrite. Quelques allusions permettent de penser que c'est encore le cas en 2008, mais avec des perspectives différentes. Les deux programmes font référence aux aspects culturels, évoquant chacun à leur façon une « culture scolaire partagée² ».

En 2002, comme en 2008, l'accent aura été mis en maternelle sur le langage oral, mais l'accès à la culture écrite, bien présent, n'aura pas pour autant été soumis à l'acquisition de la lecture par les élèves. On trouve ainsi dans les deux textes des allusions à une culture littéraire dès le premier cycle, grâce aux récits ou lectures du maître.

Le programme de maternelle de 2002 envisageait ainsi clairement l'accès aux cultures écrites³ et en rappelait tout aussi explicitement les enjeux. « Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire » constituait en effet un chapitre important au sein du domaine « le langage au cœur des apprentissages ». Pour autant, ce programme n'avait pas oublié les « cultures

¹ « En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet non seulement de communiquer avec ceux qui l'entourent, mais aussi d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 17

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 21

³ « L'accent mis à l'école maternelle sur les usages oraux du langage n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder à de multiples visages des cultures écrites ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 17-18

orales¹ » incarnées par les contes transmis de génération en génération et qui appartiennent au « langage de l'évocation ». Il leur accordait tout un chapitre dans le cadre du travail sur l'évocation. Il y intégrait, comme à ce dernier, un travail construit de repérage verbalisé dans le temps. Cependant, au-delà de ces aspects, le travail sur le récit de fiction permettait, en 2002, plus qu'une simple maîtrise « technique » du langage d'évocation. Il intégrait des perspectives culturelles, voire citoyennes, de plus en plus marquées jusqu'à la fin de l'école primaire.

Le travail sur le récit de fiction à la maternelle ouvrait en 2002 au partage d'une première culture² construisant l'accès aux grands thèmes et personnages des traditions orales, y compris régionales et étrangères³, et à leur universalité⁴. Les enjeux liés à cette culture littéraire étaient donc précisés très rapidement :

« L'immense répertoire des traditions orales est ici au centre du travail. Son exploration doit être soigneusement programmée de manière à ce que se constitue une véritable connaissance des grands thèmes (la vie, la mort, les rites de passage, la dépendance et la liberté, le courage et la lâcheté, la pauvreté et la richesse, le bien et le mal...) ainsi que des personnages qui ne sauraient être ignorés (bestiaire traditionnel, héros des principaux contes ou des classiques de la littérature de jeunesse qui inspirent à leur tour la culture orale)⁵. ».

Le récit de fiction contribuait en outre, par sa structure et les univers qu'il présentait, à nourrir l'imaginaire enfantin⁶.

¹ *Id.*, p. 20

² « Ils permettent d'aller plus avant encore dans le pouvoir de représentation du langage, en explorant des mondes imaginaires et en constituant une première culture partagée ». *Id.*, p. 20

³ « On prendra soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère qui fréquentent l'école ». *Id.*, p. 20

⁴ « Au travers de cette diversité, il est possible d'effectuer des rapprochements qui manifestent le caractère universel de cette culture ». *Id.*, p. 20

⁵ *Id.*, p. 20

⁶ « Nourrir l'imaginaire enfantin

La littérature de jeunesse mobilise et enrichit l'imaginaire enfantin – cette capacité à produire des images mentales – de deux manières : par la forme (le récit) et par l'univers créé (la fiction). La forme du récit, sa structure, certaines formules (“il était une fois” ; “dans un pays lointain” ; “il y a bien longtemps”) touchent les enfants, avant même l'âge de l'école maternelle et mettent en mouvement des pensées, une vie intérieure. La répétition des lectures joue une grande importance en créant une sorte de “sécurité” ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 82

En 2002, afin de « faire entrer dans les mondes fictionnels » les enfants de maternelle, les rencontres avec les personnages étaient organisées, tout d'abord pour signifier à ces jeunes élèves la permanence de ces personnages d'une page à l'autre, puis pour aider à les y repérer quelles qu'en soient les désignations. Le programme ne traitait pas véritablement ce point après l'avoir mentionné, mais le document d'accompagnement sur le langage à la maternelle en proposait un long développement¹. Il s'agissait ensuite de familiariser les enfants avec différentes thématiques de personnages. Ce genre d'objectif était facilité par la présentation d'albums choisis pour leurs points communs : mêmes types de personnages², séries organisées autour du même personnage³, même personnage générique présenté avec des facettes différentes selon les ouvrages choisis⁴, etc.. Parmi les compétences attendues en fin de maternelle, figurait en conséquence : « identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner⁵ ». Les personnages⁶ et systèmes de personnages archétypaux¹ appartenant à l'imaginaire

¹ « L'image de l'album offre une première représentation de la notion de personnage. L'élève doit comprendre que, bien qu'il soit reproduit (presque à l'identique mais aussi avec des modifications) sur chaque page, le personnage est unique et que c'est à travers ses actions que le lecteur construit l'histoire. De même, dans le texte, la qualité de la compréhension de l'album dépend de l'attention que l'élève porte au nom du personnage et à ses différentes désignations, à leur mise en relation avec les détails de l'image ». *Id.*, p. 84

² « en proposant aux élèves plusieurs albums mettant en scène un même type de personnage : Sacha, Mimile, Fanfan de Grégoire Solotareff (*L'école des loisirs*) et *Histoire d'un chat*, *Histoire d'un crocodile*, *Histoire d'un éléphant* du même auteur-illustrateur. Dans ces albums, on retrouve le chat, le crocodile et l'éléphant comme personnages, mais dans la première collection, ils ont un nom, dans l'autre non : ce ne sont pas les mêmes histoires ni les mêmes personnages. L'activité peut conduire à réaliser une première galerie de personnages en images que chaque élève pourra désigner et retrouver dans la bibliothèque de la classe. Cette collection se complétera au fil des lectures au cours de l'année ». *Id.*, p. 84

³ « en organisant des parcours avec les séries : de nombreux éditeurs proposent des collections dans lesquelles le lecteur retrouve un même personnage. Bien choisie, une série devient un support de lecture et de productions langagières remarquable, surtout si l'on évite les récits « plats », se voulant trop à la portée du jeune enfant. Voici quelques héros recommandables pour les plus petits : [...] ». *Id.*, pp. 84-85

⁴ « En section de petits ou de moyens, on peut composer un parcours pour faire apprécier les multiples facettes du personnage. Par exemple, le personnage du chat est parfois une transposition d'un être humain mais il est aussi un personnage animal dans d'autres albums, comme dans la série des Milton de Haydé Ardalán (*La Joie de lire*) ou dans celle des Tigrou de Charlotte Voake (Gallimard Jeunesse) ou encore dans *Bel Oeil* de Abe Birnbaum (Gallimard Jeunesse). Cette lecture en réseau est propice aux comparaisons des personnages – chats, de leurs modes de vie, de leurs expériences de chat à travers des narrations différentes, dans le texte comme dans l'image (personnage narrateur ou narrateur extérieur, images en noir et blanc, aquarelles ou crayonnés, structuration de l'espace-temps lié aux saisons et au rapport dedans/dehors, etc.) ». *Id.*, p. 85

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 25

⁶ « Dès la section de petits, à partir du jeu « Loup y es-tu ? » et des différentes versions et variantes en albums [...], les élèves découvrent le loup comme personnage dévorant. Très tôt, ils apprécient le

collectif faisaient l'objet d'une grande attention en 2002. Personnages dévorants variés, « vilain pas beau » constituaient des personnages récurrents de la littérature². Ils commençaient également à introduire à des thématiques liées aux expériences humaines et aux émotions qu'elles suscitent chez les enfants, tout en aidant ces derniers à identifier les états mentaux et pensées suggérés par les scénarios des histoires³. C'était notamment le cas des systèmes de personnages ouvrant aux « relations familiales (rôles de père, de mère vis-à-vis d'un petit)⁴ » ; de scénarios relatifs à l'attente, présentant des histoires d'amour ou de disputes, évoquant « les scènes de l'endormissement et les récits symbolisant la peur », « la tension dramatique », « le décalage par rapport aux attentes », etc. Il était donc attendu des élèves en fin de maternelle qu'ils mémorisent les œuvres lues, non pas dans l'absolu, mais en fonction des thématiques existentielles rencontrées, et puissent « évoquer, à propos de quelques grandes expériences humaines, un texte lu ou raconté par le maître⁵ ». La découverte des contes entamait enfin la lente et longue sensibilisation aux valeurs et symboles sociétaux qui se poursuivrait bien au-delà de l'école maternelle.

Le document d'accompagnement des programmes de 2002 sur le langage à la maternelle présentait les contes en insistant sur leurs atouts :

décalage dans Loup d'Olivier Douzou (*Le Rouergue*) : le loup menaçant dévore une carotte... ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 85

¹ « La lecture des classiques (**Les Trois Petits Cochons, Le Petit Chaperon rouge**) dans des formes albums adaptées aux plus jeunes construit la représentation du système de personnages (loup/cochons, loup/enfant) à la base de nombreux scénarios, de citations et d'allusions dans le texte comme dans l'image de nombreux albums : [...] ». *Id.*, p. 85

² *Id.*, p. 85

³ « Amener à comprendre les pensées d'autrui, à apprendre à en parler

Les expériences de lecture associées aux expériences du monde construisent des attentes portant sur les actions des personnages, leurs réactions aux autres ou au contexte. Dès trois ans, les enfants sont capables de comprendre la plupart des états émotionnels. Vers cinq ou six ans, ils peuvent commencer à comprendre les conduites de ruse, le mensonge chez autrui. L'enjeu de cette compétence à parler des pensées d'autrui ou de ses propres pensées et à percevoir l'intentionnalité est capital pour le développement social et culturel des jeunes enfants ». *Id.*, p. 85

⁴ « On peut donner à lire plusieurs versions de Boucle d'or et les Trois Ours de Steven Guarnaccia (Seuil Jeunesse), Pas de violon pour les sorcières de Catherine Fogel et Joëlle Jolivet (Seuil Jeunesse), des albums dans lesquels la figure maternelle est décalée ou amplifiée comme dans Je veux être une maman tout de suite de Cousseau (*L'école des loisirs*), Pétronille et ses 120 Petits de Claude Ponti (*L'école des loisirs*), Le papa qui avait dix enfants de Bénédicte Guettier (Casterman) ». *Id.*, p. 85

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 25

« Les contes constituent le patrimoine des traditions orales, à forte valeur symbolique ; ils abordent les problématiques existentielles, proposent un système de valeurs sur lesquelles s'édifient les relations sociétales. ».

En 2002, les univers, les thématiques choisies dépassaient ainsi le simple enrichissement de l'imaginaire pour sensibiliser les enfants aux grandes problématiques de la vie, aux questions fondamentales qui les touchent et interrogent le sens de ce qu'ils font. Ces questions devaient les amener à percevoir que les problèmes qui les préoccupent et qu'ils ne savent pas formuler immédiatement sont partagés par d'autres et portent donc en eux un caractère universel qui organise le lien entre les cultures mais aussi et surtout entre les générations. C'est donc à une véritable réflexion sur le réel, sur la vie, que les enfants étaient conviés dès la maternelle par l'usage du récit de fiction :

« L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction : beaucoup de textes interrogent l'histoire, la société, les problèmes de l'enfance. Les héros, souvent des enfants, ressemblent à leurs lecteurs et, comme eux, sont confrontés à des problèmes complexes (la violence, la famille, la différence, la solitude, la rivalité...) qu'ils analysent, résolvent parfois, mais qu'ils problématissent toujours.

Par des décalages, les histoires conduisent les enfants à se représenter non seulement ce que les choses sont mais ce qu'elles peuvent, pourraient, auraient pu être, et même ce qu'ils ne voudraient surtout jamais voir arriver.¹ ».

Le cycle deux prolongeait ce travail, tout en l'associant au passage, délicat et coûteux en temps, à la lecture et à l'écriture autonomes des élèves². Afin d'éviter les dérives, il était précisé que « 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

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes.* Dans *Document d'accompagnement des programmes.* Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 82

² « Pendant le cycle 2, l'acquisition de la lecture et de l'écriture constitue le versant le plus important de la maîtrise du langage et impose qu'on y consacre l'essentiel des activités ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 66

littérature de jeunesse doit demeurer une priorité¹ ». La culture écrite dans ses différents aspects demeurait étroitement associée à tous les apprentissages menés².

L'introduction aux programmes de cycle trois reprenait les logiques initiées aux cycles précédents pour présenter la littérature. Il évoquait, à la fois, les débats générés par la lecture des œuvres, mais aussi les émotions esthétiques et morales qu'elles suscitaient, et enfin, l'intérêt de la transmission culturelle :

« La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. Il ne s'agit pas, évidemment, d'instaurer au cycle 3 des techniques d'explication des textes qui ne pourraient être à ce niveau que des bavardages. Il faut, au contraire, que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses "classiques" sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter.³ ».

Avec l'évolution de la complexité des textes, le cycle trois marquait plus fortement l'idée d'interprétation préalable à la mise en débat des questions et émotions générées lors de la lecture, comme le rappelait le document d'application :

« Si l'explication n'est pas au programme de l'école primaire, une réflexion collective débouchant sur des propositions interprétatives est possible et nécessaire. Dès l'école maternelle, l'enfant peut réfléchir sur les enjeux de ce qu'on lui lit lorsque le texte résiste à une interprétation immédiate, a fortiori au cycle 3. L'interprétation prend, le plus souvent,

¹ *Id.*, p. 41

² « 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 ». *Id.*, p. 41

³ *Id.*, p. 65

la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvre(s).¹ ».

Toutes les émotions étaient acceptées et discutées, objectivées par rapport à des caractéristiques du texte. Le document d'application précisait ainsi que « l'interprétation, surtout avec de jeunes enfants, permet de revenir sur les sentiments qui ont accompagné la réception de l'œuvre : dégoût ou adhésion (à l'égard d'un comportement, d'une attitude, d'un caractère), rejet ou identification (à l'égard d'un personnage), émotions nées du récit comme de la langue qui le porte, etc.² ». L'émotion était première et constituait le sésame permettant de s'engager dans une réflexion sur les œuvres rencontrées. À partir de cette entrée dans l'interprétation par le moteur de la sensibilité, il était donc question d'« d'attirer l'attention sur les aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation³ », en utilisant des moyens variés, dont la confrontation de références culturelles empruntées à des registres différents⁴. Il s'agissait véritablement d'« [engager] un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre⁵ ». Il était alors de la responsabilité éducative du maître d'aider les élèves à accéder à une certaine conscience, à construire leur jugement moral, à l'exercer face aux dilemmes rencontrés par les personnages des œuvres lues, à le confronter à celui des autres dans le cadre des débats organisés dans la classe. Par rapport à cela, l'expression « rencontrer des œuvres » n'était sans doute

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Littérature : cycle des approfondissements, cycle 3 applicable à la rentrée 2002. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 6

² *Id.*, p. 6

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 72-73

⁴ « Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches. Cette exploration de l'univers de connaissances et de valeurs qu'est la littérature peut être conduite très librement à partir d'un texte (voire d'un extrait) ou, au contraire, de la confrontation de plusieurs lectures, ou encore en s'appuyant sur des œuvres ou connaissances rencontrées dans les autres enseignements (un film, un tableau, un paysage, un portrait photographique, une gravure, etc.) ». *Id.*, p. 73

⁵ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Littérature : cycle des approfondissements, cycle 3 applicable à la rentrée 2002. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

pas anodine (nous la retrouvons également en 2008, mais cette fois-ci sans explication). Le document d'application le précisait ainsi :

« On ne dira jamais assez qu'il n'appartient pas à l'éducateur de renvoyer dos à dos toutes les positions qui s'expriment dans une œuvre. Toutes les actions, toutes les attitudes, tous les jugements, toutes les manières de dire ou d'écrire ne se valent pas. C'est précisément parce que la littérature peut explorer de multiples possibles qu'il appartient aux lecteurs d'exercer leur jugement à l'égard de ces possibles.

L'enseignant est là pour accompagner les lecteurs débutants dans cette interrogation essentielle. La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions¹ ».

Cette mise en lien des expériences humaines avec celles relatées dans les œuvres participait d'une certaine éducation citoyenne par l'intermédiaire des valeurs révélées et commentées, et de l'universalité des principes ainsi dégagés².

Dans le cas de 2008, les allusions aux récits de contes et histoires sont essentiellement référées, en maternelle, à l'objectif de maîtrise du langage et de la langue française. Le programme ne propose pas d'acquisitions permettant aux jeunes enfants d'entrer dans les mondes fictionnels et de s'approprier les premiers repères pour accéder aux histoires et en organiser la mise en mémoire. Comprendre et restituer des récits, s'approprier la syntaxe de la langue française et augmenter son vocabulaire, par l'intermédiaire de l'écoute ou de la lecture d'œuvres, constituent les enjeux les plus marqués relatifs aux approches littéraires à ce moment de la scolarité³. Il renvoie explicitement le choix des albums à « la qualité de leur langue

¹ *Id.*, p. 8

² « C'est évidemment l'occasion d'un examen, difficile, de la dialectique entre singularité des situations et universalité des principes ». *Id.*, p. 8

³ « Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour. »

[...]

« En manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français.

(correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et [à] la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine)¹ », notamment afin que les élèves perçoivent la spécificité de l'écrit². « Rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire³ » est envisagé tout au long de l'école maternelle afin de « s'en imprégner⁴ » mais sans explicitation de nature à en préciser la teneur et les modalités d'appropriation.

Les thèmes fondateurs sont absents, nous l'avons vu, du texte de maternelle de 2008, et celui relatif au cycle deux affirme seulement que « la lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire⁵ », privilégiant plutôt l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Si au cycle trois on parle de littérature, c'est tout d'abord pour préciser en introduction du programme de français qu'« un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves⁶ ». Le chapitre sur la littérature élargit cependant ces ambitions en exigeant en premier lieu que « chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement⁷ ». Le programme de 2008 fait, au cycle trois seulement, une allusion aux thèmes des ouvrages lus, sans toutefois en éclairer l'importance. Le texte parle d'« interprétations⁸ » et surtout des « élèves [qui] rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation

À la fin de l'école maternelle, ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et produisent des phrases complexes. Ils composent progressivement des unités plus larges que la phrase : un énoncé, de très courts récits, des explications ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 12

¹ *Id.*, p. 13

² *Id.*, p. 13

³ *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

⁵ *Id.*, p. 17

⁶ *Id.*, p. 21

⁷ *Id.*, p. 21

⁸ *Id.*, p. 21

spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...) ». Les élèves doivent d'ailleurs, au palier 2 du socle commun, « dégager le thème d'un texte¹ ». La dimension morale liée aux grands thèmes présents dans les œuvres n'apparaît pas directement, et la mise en relation, pourtant officiellement attendue, de ces dernières, ne fait pas l'objet d'un travail assorti de contenus. Les interventions de l'enseignant ne sont pas mentionnées, ni en amont, ni au cours du travail. Discussions sur les œuvres et mises en relation de celles-ci apparaissent donc seulement au cycle trois, autorisant la perception des thèmes et des questions qu'ils portent, seulement à partir de ce niveau.

En 2002, afin d'alimenter et d'enrichir réflexions et débats, de favoriser les résonnances entre les œuvres, l'enseignant se devait de « programmer » rigoureusement les lectures pour en favoriser l'appropriation et la mise en mémoire. L'appréhension des thèmes du texte, essentielle en 2002, supposait alors que les enfants puissent leur trouver un écho avec leurs propres représentations, elles-mêmes basées sur les références qu'ils connaissaient déjà. La notion de « parcours de lecture² » prenait donc une importance considérable en 2002 en tant que construction contribuant à une compréhension de plus en plus fine des textes et à la constitution progressive d'une culture commune variée. Elle prenait appui sur la mise en réseau des œuvres selon les thématiques traitées. Cette notion s'appuyait ainsi, à la fois sur le principe de progressive complexité de la langue et des récits, mais aussi et surtout, sur la mise en réseau, sur la base de critères variés, des différentes lectures proposées aux élèves et constitutives d'un patrimoine à transmettre.

Il était donc question, à la maternelle de 2002, de « constituer progressivement une culture des contes en s'appuyant sur l'un pour aller vers l'autre³ », en permettant des rapprochements comme nous avons pu l'illustrer à propos du travail sur les personnages ou thèmes. La compréhension s'opérait également par mise en relation des récits entre eux, selon une organisation conçue par l'enseignant. Le programme éclairait cette exigence au sein du chapitre « se construire une première culture littéraire » où l'on pouvait lire :

¹ *Id.*, p. 27

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 21

³ *Id.*, p. 20

« Des parcours de lecture doivent être organisés afin de construire progressivement la première culture littéraire, appropriée à son âge, dont l'enfant a besoin. Ces cheminements permettent de rencontrer des œuvres fortes, souvent rééditées, qui constituent de véritables « classiques » de l'école maternelle, tout autant que des œuvres nouvelles caractéristiques de la créativité de la littérature de jeunesse d'aujourd'hui. Ils conduisent à rapprocher des personnages ou des types de personnages, à explorer des thèmes, à retrouver des illustrateurs ou des auteurs... Cette imprégnation qui commence dès le plus jeune âge doit se poursuivre à l'école élémentaire afin de constituer une base solide pour les lectures autonomes ultérieures.¹ ».

Il en était de même au cycle deux où la relation entre parcours de lecture, appréhension de la logique d'œuvre littéraire, et donc édification d'une véritable culture littéraire, ainsi que de l'habitude permettant de l'enrichir se faisait plus explicite :

« 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.² ».

L'exigence se précisait encore au cycle trois où l'on pouvait lire :

« Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc. Au cycle des approfondissements, c'est cet aspect de la lecture

¹ *Id.*, p. 21

² *Id.*, p. 46

littéraire qui doit être privilégié plutôt que l'explication approfondie d'une œuvre.¹ ».

Il s'agissait, pour tous les cycles, de sélectionner les œuvres en fonction de projets précis dépassant largement la seule perspective de maîtriser la langue, puis d'organiser le cheminement de l'une à l'autre. L'idée de culture scolaire partagée par tous les élèves était garantie par des listes de références abondamment commentées dans lesquelles les enseignants devaient puiser une grande partie de leurs ouvrages, puis en concevoir la programmation, tout en gardant une certaine marge de liberté pour une partie de leurs choix à condition que l'intérêt en soit motivé² :

« Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations.

[...]

Ces multiples parcours de lecture et d'écriture sont programmés par les maîtres de l'équipe de cycle en s'appuyant sur la bibliographie publiée et régulièrement mise à jour par les soins du ministère de l'éducation nationale.

[...]

Les textes lus au cycle 3 sont choisis parmi ceux qui sont répertoriés dans la bibliographie publiée avec les textes d'application. Elle comporte des "classiques de l'enfance" souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération. Elle comporte aussi des œuvres de la littérature de jeunesse vivante dont la liste est régulièrement renouvelée. Chaque année, deux "classiques" doivent être lus et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine.³ ».

La compréhension de chaque œuvre s'enrichissait ainsi de la lecture des autres, des représentations et compréhensions suscitées par elles, et permettait

¹ *Id.*, p. 73

² *Id.*, p. 72

³ *Id.*, p. 72

l'économie d'analyses trop approfondies, jugées irréalistes à cet âge et de nature à démotiver les élèves plutôt séduits par les histoires et les thèmes trouvant un écho dans leur vie personnelle ou leur imaginaire. La mise en mémoire d'un véritable patrimoine s'opérait de cette façon, une mémoire anthologique, « dynamique » des œuvres, capable de renvoyer de l'une à l'autre, et de les organiser au sein d'une bibliothèque mémorielle aux entrées variées :

« L'essentiel est de permettre que l'œuvre vienne s'inscrire dans la mémoire de chacun par les divers aspects qui la constituent : les personnages, la trame narrative, des expressions, le texte d'un passage fort (qui peut faire l'objet d'une mémorisation littérale suivie d'une interprétation)...¹ ».

Il ne s'agissait donc pas de se souvenir, dans l'absolu, des titres et auteurs d'œuvres du patrimoine mais d'installer celles-ci comme des références dont la mémorisation reposerait sur la compréhension de leur propos et ses nombreuses possibilités de mises en liens avec d'autres œuvres, selon une dynamique alimentée par le plaisir de lire et de se retrouver dans les récits rencontrés.

Le programme de 2008 n'évoque pas cette idée de parcours organisés de lecture. Il est attendu en maternelle que les élèves puissent « connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes² ». On parle au cycle trois de « répertoire de références appropriées à son âge³ ». Les lectures sont choisies au sein du « patrimoine » et de la « littérature de jeunesse » mais pas explicitement organisées entre elles. On attend pourtant, nous l'avons vu, que les élèves « mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...) ».

Il n'en reste pas moins que les deux programmes envisagent la constitution d'une « culture commune⁴ », fondée sur une mise en mémoire des œuvres rencontrées et contribuant à la transmission d'un patrimoine.

¹ *Id.*, p. 72

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 13

³ *Id.*, p. 21

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 72 ; 89 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 21

En ce qu'il permettait la découverte de ce patrimoine, le récit de fiction travaillait, en 2002, au lien entre les générations. Il sollicitait la mémoire collective d'histoires connues de tous et transmises des uns aux autres à la manière d'un héritage, sur la base des archétypes intemporels que nous avons précédemment relevés :

« La volonté de développer une culture littéraire et artistique forte, dès l'école primaire, conduit à proposer un nouvel instrument de travail : une liste de références d'œuvres regroupées dans un document d'application qui puisse aider et guider les maîtres. Il existe en effet des textes qui ont nourri des générations et qui gardent encore toute leur force d'émotion, de réflexion ou de rêve. Ils sont, de plus, le socle des littératures d'aujourd'hui, qui ne cessent de dialoguer avec eux. Ils doivent être partagés par tous¹ ».

Les cheminements générés par les parcours de lecture s'employaient ainsi à faire se rencontrer les « classiques » de la littérature de jeunesse - sans renier la littérature actuelle qui, de toutes façons, reprend le plus souvent les mêmes archétypes².

En rappelant, en maternelle, que « ces objets (les albums illustrés) sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école³ », les concepteurs de 2002 incitaient à ce lien intergénérationnel et aux échanges à propos des lectures. Le document d'accompagnement sur le langage à l'école maternelle insistait sur celui-ci en expliquant que :

« La littérature de jeunesse introduit aussi les plus petits dans un patrimoine très large. Elle crée des liens intergénérationnels, parce qu'elle présente aux enfants des histoires qu'ont lues et relues leurs parents et leurs grands-parents. Les contes traditionnels, les classiques de l'enfance connaissent des récréations et les créations, les plus récentes empruntent aux contes des structures ou des archétypes⁴. ».

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 15

² *Id.*, p. 72

³ *Id.*, p. 21

⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*.

Les enfants issus de différentes cultures étaient intégrés dans ce processus qui pouvait s'ouvrir à d'autres patrimoines :

« Elle permet aux enfants venus d'ailleurs de retrouver des contes et des mythes liés à leurs origines qui côtoient ceux du monde occidental européen ; les personnages, les univers recréés par l'illustration, des noms ou des formules sont familiers à leurs proches.¹ ».

Le programme de 2008 propose une rencontre avec le patrimoine littéraire en maternelle², la lecture des textes du patrimoine et des œuvres destinés aux jeunes enfants au cycle deux³. Il enjoint au cycle trois à « donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui⁴ », afin de constituer « une culture littéraire commune⁵ », sans en faire explicitement un élément contribuant au lien entre générations.

Nous venons de le voir, le plein accès aux mondes fictionnels, aux personnages archétypaux et thématiques qui s'y incarnent, est rendu possible lorsque les récits sont parfaitement compris des élèves. Si la mise en réseau des œuvres y contribue fortement, un travail approfondi sur la compréhension des récits - puis, leur complexité augmentant, leur interprétation -, s'impose, permettant une appropriation du sens des écrits. Il s'appuie sur la relation réciproque entre une maîtrise de la langue de plus en plus solide et des représentations faisant écho les unes aux autres, de lecture en lecture. Les deux programmes se sont donc penchés sur la compréhension des récits fictionnels entendus ou lus, sans toutefois en proposer le même traitement.

La compréhension des textes, indispensable à toute interprétation et aux débats qu'elle peut engendrer, mais aussi à la mémorisation raisonnée des œuvres, avait été travaillée en 2002, depuis la maternelle. Elle se poursuivait à chaque cycle de l'école primaire, sans pour autant qu'il s'agisse de basculer dans l'explication de

Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 83

¹ *Id.*, p. 83

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 13

³ *Id.*, p. 17

⁴ *Id.*, p. 21

⁵ *Id.*, p. 21

texte trop formelle, réservée au second degré. La compréhension des récits empruntés aux « cultures orales » n'était pas, dès le début, recherchée directement dans ses moindres détails, et reposait en partie sur « l'art du conteur », jugé nécessaire pour installer l'écoute de ses élèves et le dialogue avec eux à des fins d'appropriation et de mise en mémoire des contes. On pouvait donc lire :

« L'art du conteur, qui non seulement raconte mais adapte son texte à son public et dialogue avec lui, doit être ici au centre de la démarche. Le retour régulier sur les histoires ou les contes les plus forts est la règle : ils doivent pouvoir être connus et reformulés par tous les élèves.¹ ».

Le programme de 2002 rappelait à ce propos que « certes, une partie de la trame narrative échappe toujours aux enfants² » et que le souci de favoriser la compréhension de textes de plus en plus complexes sur le plan narratif devait d'abord inciter l'enseignant à « construire une progression qui aille des histoires les plus simples aux plus complexes³ ». Les illustrations étant considérées comme étant partie prenante des ouvrages, le jeu avec les images⁴ était également recommandé en tant que « supports de la parole de l'enseignant⁵ » permettant d'étayer « la parole du maître sans, cependant, se substituer à celle-ci⁶ ». Afin de garantir une appropriation du discours plutôt que de l'image relative à un récit, le texte de 2002 prenait néanmoins la précaution de préciser qu' « il importe de faire se rencontrer des réalisations différentes d'un même conte de manière à permettre aux enfants de s'approprier sa forme verbale plutôt que l'une de ses mises en images⁷ ».

Il en était de même pour les « lectures entendues⁸ », qui, restituant fidèlement la « lettre du texte⁹ », posaient de fait, des problèmes plus aigus d'appropriation du sens, liés à la fois à la complexité narrative du texte et à sa syntaxe, à son vocabulaire

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 20

² *Id.*, p. 20

³ *Id.*, p. 20

⁴ « les albums illustrés, les images projetées, les films d'animation et, dans un second temps, les contes présentés sur des cédéroms interactifs ». *Id.*, p. 20

⁵ *Id.*, p. 20

⁶ *Id.*, p. 20

⁷ *Id.*, p. 20

⁸ « Les lectures entendues participent largement à la construction d'une première culture de la langue écrite pourvu qu'elles soient l'occasion, pour l'enfant, de reformuler fréquemment, dans ses propres mots, les textes qu'il rencontre par la voix du maître ». *Id.*, p. 21

⁹ *Id.*, pp. 22 - 46

et aux tournures particulières utilisées par les auteurs. Le programme appelait à un « travail rigoureux de la compréhension¹ », dont les ambitions se révélaient progressivement élargies². Il se basait sur des aller-retour entre l'enseignant et les élèves³, le texte et les images des couvertures ou du contenu⁴, et enfin sur sa manière de lire, à propos de laquelle il était écrit que « chaque fois que l'enseignant lit un texte à ses élèves, il le fait d'une manière claire avec une voix correctement posée et sans hésiter à mobiliser des moyens d'expressivité efficaces.⁵ ».

Lorsque les élèves, à partir du CP, accédaient à la lecture, les procédés restaient de même nature mais évoluaient vers plus d'exigence de la part du maître :

« Au cycle deux, 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

¹ *Id.*, p. 22

² « Si, pour les plus petits (deux ans), l'essentiel de l'activité réside dans l'impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l'enfant qu'il reformule ce qu'il a entendu dans son propre langage.

[...]

Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension ». *Id.*, pp. 21-22

« 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. ».

« 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... ». *Id.*, p. 46

³ « C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée ». *Id.*, p. 22

⁴ « La mémorisation est soutenue par les images.

[...]

On évitera de passer de trop longs moments à analyser de manière formelle les indications portées par les couvertures. Par contre, on peut, à partir des illustrations qu'elles comportent, apprendre aux enfants à retrouver le texte qu'ils cherchent, à faire des hypothèses sur le contenu possible d'un nouvel album. Dans tous les cas, il appartient au maître de dire ce qu'est réellement cette histoire par une lecture à haute voix des textes dont on a tenté de découvrir le contenu ». *Id.*, pp. 21-22

⁵ *Id.*, p. 22

les élèves pour, en s'appuyant sur ce qui est connu, construire des représentations claires de ce qui ne l'est pas encore. [...] 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) ?¹ ».

Une certaine quantité d'ouvrages était à lire au cycle trois, conséquente mais non démesurée, selon les auteurs du programme de 2002, à condition que l'étude des œuvres ne s'étire pas exagérément dans le temps au détriment de la signification des livres et de l'intérêt des élèves². Quelques procédés étaient proposés afin de réduire ce temps d'étude sans en perdre les enjeux :

« L'enseignant peut lire le texte à haute voix, résumer des passages trop longs ou faisant trop digression, inviter ses élèves à des lectures oralisées, à des lectures silencieuses faites en classe ou hors de la classe...³ ».

Assurer une compréhension directe rendait donc, quel que soit le cycle, le choix des ouvrages de références très important sur le plan de la langue. Mais il ne supposait pas encore de rentrer dans l'analyse trop formelle des textes, même si le travail mené se voulait tout de même approfondi. Certains procédés étaient proposés au cycle trois, visant à sensibiliser les élèves et à leur donner les outils nécessaires à une lecture rigoureuse, visant à la meilleure compréhension possible permise par le texte⁴ :

« Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots, puis, par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou les

¹ « 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 ». *Id.*, p. 46

² « Ce programme de lecture ne paraît démesuré que si l'on tente d'expliquer dans le détail et dans sa totalité chacun des textes choisis. Il ne s'agit surtout pas d'enfermer les élèves plusieurs semaines durant dans un livre qui va perdre, de ce fait, tout intérêt et même toute signification. On privilégiera au contraire le parcours rapide, seul susceptible de permettre à cet âge la compréhension d'ensemble de l'œuvre. Une séance peut suffire pour une courte nouvelle ou un poème, une à deux semaines sont nécessaires pour terminer un roman un peu long ». *Id.*, p. 72

³ *Id.*, p. 72

⁴ *Id.*, p. 72

erreurs qu'il constate. Il les aide à construire les articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte (synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc.). L'enseignant éduque ainsi ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside à tout acte de lecture¹. ».

Avec l'augmentation de la complexité, la compréhension évoluait très vite, nous l'avons vu, vers l'idée d'interprétation dans la mesure où le sens des textes était moins facilement donné. Il ne s'agissait cependant pas d'interpréter n'importe comment. Si « [les rencontres avec les œuvres permettaient] d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge² », c'était à condition qu'« elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation³ ». Ce travail était initié au cycle deux où déjà, l'exigence d'entrer dans une attitude interprétative ne devait sacrifier en rien à la nécessaire rigueur qui devait l'accompagner :

« 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.⁴ ».

L'intérêt porté à l'écriture du texte prenait donc lentement sa place, comme moyen d'affiner et de justifier les choix interprétatifs. Il ne se voyait donc pas imposé de l'extérieur, mais véritablement suscité par l'envie de mieux comprendre.

L'idée d'interprétation, c'est-à-dire d'appropriation personnelle du sens de l'œuvre se voyait elle-même prolongée et renforcée, en 2002, au moyen de projets

¹ *Id.*, p. 72

² *Id.*, p. 72

³ *Id.*, p. 72

⁴ *Id.*, p. 46

finalisés par la transmission à un public. Des comptines, poèmes et jeux de doigts mémorisés pour enrichir le répertoire de représentations et de langage des enfants de maternelle¹, on passait, à l'école élémentaire, à l'interprétation, éventuellement théâtrale, préalablement préparée et débattue collectivement, de textes choisis puis appris par cœur en raison de l'intérêt suscité auprès des élèves et de leurs qualités littéraires². Cette interprétation, préférentiellement collective³, à destination d'un auditoire, pouvait également prendre la forme très similaire de lecture à haute voix⁴. Mais dans tous les cas, c'est la compréhension du texte facilitée, entre autres, par les acquis issus du travail d'ORL⁵, et assortie d'un travail rigoureux et argumenté de préparation, qui pouvait rendre l'interprétation convaincante. Le cycle trois confortait ces perspectives artistiques :

« Avec les œuvres poétiques et théâtrales, les élèves, guidés par leur enseignante ou leur enseignant, prolongent l'interprétation en cherchant à la transmettre au public de leurs camarades ou à un public plus large. En liaison avec les activités artistiques (musique, arts visuels, danse) ou dans le cadre d'un projet, ils élaborent la mise en voix et la mise en scène des textes⁶ ».

¹ « Enfin, on n'oubliera pas que la mémorisation de poèmes, de comptines, de jeux de doigts, de chansons participe largement, par leur caractère narratif, à cette construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage ». *Id.*, p. 20

² « 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...

[...]

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 ». *Id.*, p. 46

³ « Il est préférable à cet âge de privilégier les interprétations collectives plutôt que les interprétations individuelles (voir "Éducation musicale") ». *Id.*, p. 46

⁴ « 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 ». *Id.*, p. 43

⁵ « Cette plus grande familiarité avec la structure de la langue permet aussi de mieux comprendre les textes qui, du fait de leur relative complexité, résistent à une interprétation immédiate ». *Id.*, p. 65

⁶ *Id.*, p. 72

Le travail de mise en voix était effectivement particulièrement présent aussi dans le domaine « la voix et l'écoute¹ » et en éducation musicale², où, comme dans le programme lié à la littérature, il s'appuyait sur des contenus précis³. Le théâtre apportait, comme au cycle deux, une dimension corporelle travaillée, elle aussi, en éducation musicale⁴. Au-delà du plaisir procuré aux interprètes, une des dimensions

¹ « Jouer avec sa voix permet de découvrir la richesse de ses possibilités et de construire les bases de la future voix d'adulte parlée et chantée en évitant qu'elle ne se réduise trop rapidement à des usages courants et restreints. L'exploration ludique de la voix combinée à des jeux corporels en actualise toutes les possibilités expressives et est l'occasion de premières écoutes comparatives.

Ils peuvent porter sur :

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

Un texte parlé, récité, chanté – poésie, chanson ou comptine – prend vie s'il est rythmé, si les mots, les phrases ont été explorés par des jeux sonores, des essais de respirations et des placements variés dans l'espace. Il se mémorise ainsi plus facilement, surtout en y ajoutant gestes et mimiques d'accompagnement ». *Id.*, p. 38

² « 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.

[...]

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 ». *Id.*, p. 60

« La culture vocale se développe toujours et encore par la pratique régulière de jeux vocaux, l'apprentissage de chants diversifiés, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale.

Cette culture vocale doit contribuer comme au cycle 2 à la maîtrise de la respiration, à la recherche des différents tons qu'impliquent la diction et la lecture à voix haute de poèmes et d'œuvres littéraires ». *Id.*, p. 90

³ « Au cycle 3, l'élève devient capable de dire les textes lus et relus ou mémorisés en totalité. Il est plus judicieux de les choisir parmi les œuvres découvertes dans les lectures faites en classe, élues à cette fin pour le plaisir qu'elles ont procuré lorsqu'on les a rencontrées. Ce travail repose d'abord sur l'expérimentation active de la voix et de ses effets (pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité, etc.), ensuite sur l'articulation entre l'effort de compréhension et celui de diction, enfin sur l'épreuve du travail fait, face à des auditoires variés. Une dizaine de textes de longueur raisonnable, particulièrement bien choisis pour leurs qualités littéraires et le travail d'interprétation qu'ils permettent, sont mémorisés chaque année ». *Id.*, p. 73

⁴ « Le travail régulier de diction des textes peut s'accompagner de projets plus ambitieux (en particulier lorsque le théâtre est abordé), éventuellement appuyés par le renfort technique d'artistes

importantes de ces interprétations était qu'elles se donnaient à entendre et même à voir, et donc à produire des effets sur des auditeurs et spectateurs. En l'absence de public, la lecture de textes à haute voix de ses propres textes ou de ceux de ses camarades permettait d'une autre façon d'en « expérimenter la cohésion et les effets¹ ». Interpréter avec cette dimension réceptive incitait non seulement à la rigueur du travail de lecture, de compréhension, d'interprétation, mais fournissait les moyens d'en évaluer la pertinence et l'efficacité. Les efforts et la rigueur du travail sur la langue et la compréhension s'inscrivaient dans le processus, exigés par la logique même de cette activité qui leur donnait une vraie signification. C'était sans doute aussi, à terme, un moyen d'initier les élèves aux rôles du spectateur ou de l'auditeur, les motivant à écouter ou regarder, les transformant peu à peu en « récepteurs » avertis car attentifs aux effets produits, et de plus en plus armés pour les analyser.

En 2008, c'est d'abord « grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, [qu'] ils [les enfants] parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour² ». Le texte précise dans le chapitre sur la découverte de la culture écrite qu' « après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur³ ». Il est donc supposé que les élèves peuvent avoir conscience immédiatement, et sans l'aide de l'enseignant, des passages qu'ils n'ont pas compris, ce qui est loin d'être une évidence - cet obstacle était souligné en 2002. Il n'est pas explicité comment s'exercera l'aide à une meilleure compréhension.

Au cycle deux, les passages mentionnant l'idée de compréhension, apparaissent, d'une part, dans le chapitre sur le langage oral, et d'autre part, dans celui sur la lecture, et revendiquent à nouveau le rôle de la répétition. On peut y lire qu'« ils [les élèves] s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le

dans le cadre d'un projet d'école ou d'un projet artistique et culturel (PAC), qui, au-delà de la mise en voix, utilisent les ressources corporelles pour déployer l'interprétation des textes dans l'espace et pour les donner tout à la fois à entendre et à voir. Il existe des relations fortes entre dire des textes et les chanter. Chaque fois que cela sera possible, on tentera d'articuler l'une et l'autre activité, sans oublier qu'une chorale peut très judicieusement être l'occasion de les rapprocher ». *Id.*, p. 73

¹ « La lecture à haute voix joue un rôle important lors de la rédaction d'un texte ou au moment de sa révision. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est en expérimenter la cohésion et les effets ». *Id.*, p. 73

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 12

³ *Id.*, p. 13

maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions¹ », puis qu'« ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire² ». L'absence de contenus ne contribue pas à éclaircir les modalités de cette compréhension, excepté au sein des progressions où l'on peut lire « identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu³ ». Le terme d'« entraînement » laisse à nouveau penser que la répétition pourrait en grande partie suffire pour que les élèves comprennent.

Au cycle trois, il est écrit que « l'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome⁴ ». Il est effectivement prévu, parmi d'autres apprentissages, au sein de la lecture, une « compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes)⁵ » par les reformulations, les réponses à des questions et le repérage des principaux éléments du texte, mais aussi son analyse précise⁶. Les élèves peuvent échanger sur leurs réactions et interprétations, à l'instar de ce qui était préconisé en 2002, et celles-ci « sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles.⁷ ». Les élèves sont donc amenés à « rendre compte de leurs lectures⁸ », à défendre avec une certaine rigueur leur compréhension de ce qu'ils ont lu ou entendu en s'appuyant sur le texte. Le maître se devine derrière l'aide au repérage des principaux éléments du texte ou à son analyse précise, sans toutefois d'éclaircissements quant à son rôle. L'idée d'interprétation devant un auditoire voire un public n'est plus évoquée que dans le cas de la poésie.

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, p. 17

³ *Id.*, p. 31

⁴ *Id.*, p. 21

⁵ *Id.*, p. 21

⁶ « L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.

Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux ». *Id.*, p. 21

⁷ *Id.*, p. 21

⁸ *Id.*, p. 21

La poésie, dans un programme comme dans l'autre est évoquée et y présente des profils se prêtant à des enjeux différents. Elle se présenterait presque, en 2002, comme une synthèse de ce double chapitre sur le langage et la langue française d'une part, et l'accès à une culture active, conciliant l'ensemble des enjeux qui s'y rapportent. En 2008, la place réservée à la poésie, en dépit des annonces faites, semble le plus souvent rapportée à un travail de mémorisation et de récitation.

En maternelle, le texte de 2002 voyait en elle un élément « [participant] largement, par [son] caractère narratif, à cette construction progressive d'un riche répertoire de représentations et de langage¹ », qu'à ce titre il était intéressant de mémoriser. Mais par sa capacité à « [jouer] avec les constituants formels, rythmes et sonorités, autant qu'avec les significations² », elle constituait aussi une « occasion d'attirer l'attention sur les unités distinctives de la langue³ » permettant ainsi d'« introduire les jeunes enfants à une relation nouvelle au langage.⁴ ». Faisant allusion à cette bipolarité, le document d'accompagnement disait de la poésie qu'elle « fait prendre conscience aux enfants que l'emploi des mots ne se plie pas seulement au projet de communiquer, qu'il peut aussi se prêter à des manipulations de modelage qui donnent à la matière verbale un rythme, des formes sonores remarquables⁵ ». Il était ajouté que lorsqu'il s'agissait de mémoriser des poésies, il fallait le faire « dans le respect de la rythmique du texte et ne pas se contenter d'une répétition machinale qui neutralise la valeur de la poésie, ni rechercher un jeu de type saynète qui la dénature⁶ ».

Le programme de cycle deux recommandait de garder à la poésie une « place aussi centrale qu'à l'école maternelle⁷ », tandis que celui de cycle trois incitait à la pratique de l'« écriture poétique⁸ » qui devait « [développer] la curiosité et le goût

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 20

² *Id.*, p. 22

³ *Id.*, p. 22

⁴ *Id.*, p. 22

⁵ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 93

⁶ *Id.*, p. 93

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 43

⁸ *Id.*, p. 73

pour la poésie¹ » et « se présenter essentiellement sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture² ».

Aux trois cycles, les enjeux étaient donc multiples mais mettaient en exergue les spécificités de ce type de langage, relatives à la fois à son jeu sur les sonorités, et donc aux liens qu'elle permettait avec l'éducation musicale, et à l'intelligence sensible que sa pratique permettait de développer³. Le document d'accompagnement pour la maternelle enrichissait la compréhension de ce qu'est la poésie et de ses enjeux sur le plan scolaire, restée insuffisante à la lecture du seul programme.

La liste de références proposées au sein du document d'application pour la littérature au cycle trois aidait au repérage de certains poèmes. Il valorisait tous les aspects intéressant les apprentissages scolaires, dans le cadre de la maîtrise du langage et de la langue française, ou bien de l'accès à la culture. Ainsi pouvait-on voir recommandé un recueil d'haïku choisi pour son engagement à « développer une méthode descriptive, épurée, sans fioritures et à travailler la forme et la chute imprévisible », puis à « s'exercer, avec modestie, à partir d'images, d'objets »⁴. De même, un ouvrage présentant des vers nés de la rencontre de l'auteur avec la nature, permettait de « faire sentir la nature de très près, simplement, pour s'exercer à ouvrir les yeux, les oreilles, se servir de tous ses sens⁵ ». Il était suggéré d' « aider les élèves à faire la différence entre la notation fidèle comme un croquis sur le vif, et l'image poétique » et de les [les élèves] faire « s'essayer à écrire en jouant sur l'alternance de ces deux registres »⁶. Un autre recueil, mais de poèmes d'Apollinaire cette fois-ci, était considéré comme une « incitation à découvrir comment un poète peut jouer avec la langue, l'écriture⁷ ». L'édition particulière choisie, une « collection issue de la revue Dada, revue d'initiation à l'art pour les enfants », permettait de mettre en évidence « entre les images et les textes, une forte connivence, par divers procédés de mise en page ». Elle justifiait d'inviter les élèves « à examiner les images pour

¹ *Id.*, p. 73

² *Id.*, p. 73

³ *Id.*, p. 65

⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Littérature : cycle des approfondissements, cycle 3 applicable à la rentrée 2002. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 34

⁵ *Id.*, p. 35

⁶ *Id.*, p. 35

⁷ *Id.*, p. 34

voir par quels éléments elles se lient aux textes, et en débattre »¹. Le lien avec les arts visuels, « entre poésie visuelle, photographie, arts graphiques », pouvait s'exprimer également à la lecture d'un ouvrage présentant « une autre forme poétique », dont l'auteur disait lui-même que « ce sont des poèmes visuels, dans lesquels sont convoqués à un “ remue-méninge ” de l'imaginaire lettres, objets, signes, dans la filiation de Gutenberg et de l'imprimerie »². Il fallait donc, avec ce texte, « apprendre à regarder la lettre autrement, à vivre l'expérience typographique³ ». Il permettait « d'exercer le regard des élèves en référence à des calligrammes abstraits ou figuratifs dans la veine d'Apollinaire, et d'encourager les jeunes lecteurs à créer des réseaux de signification et à “ participer à l'élaboration du poème ”⁴ ». Enfin, des poèmes du type de ceux regroupés sous l'intitulé « les mots du manœuvre » présentaient « une réflexion, quelque peu désabusée, sur l'humanité et ses travers⁵ » par l'intermédiaire « d'adresses à des manœuvres ou artisans, métiers actuels et métiers traditionnels se croisant⁶ ». Le document d'application suggérait qu' « après des lectures personnelles, puis partagées à haute voix, prises en charge par les maîtres et les élèves, une attention particulière puisse être portée au lexique lié à chacun des métiers et à la manière dont le poète fait glisser les mots de l'objet à l'humain et leur fait prendre ainsi d'autres sens⁷ ». Était même évoquée la possibilité de rapprocher ce procédé « du jeu surréaliste “ l'un dans l'autre ” dont André Breton a rendu compte⁸ ».

Le programme complété par ses documents d'application et d'accompagnement faisait donc de la poésie un monde à part dont l'exploration permettait de s'ouvrir à de nouvelles formes d'imaginaires, mais aussi de travailler sur les sons, la langue et les images, et de réfléchir à certaines valeurs ou problématiques liées à la vie. On dépassait l'idée de poésie comme support d'un travail de mémorisation et de récitation à vocation évaluative. Interpréter une poésie

¹ *Id.*, p. 34

² *Id.*, p. 34

³ *Id.*, p. 35

⁴ *Id.*, p. 35

⁵ *Id.*, p. 34

⁶ *Id.*, p. 34

⁷ *Id.*, p. 34

⁸ *Id.*, p. 34

renvoyait à des travaux sur le ton, le rythme, des projets collectifs alimentés par le travail en éducation musicale.

La poésie n'apparaît pas à la maternelle en 2008, mais le programme de cycle deux parle de « pratique de la récitation¹ ». Il évoque donc plutôt l'idée d'un travail de mémorisation et de diction qui « sert d'abord la maîtrise du langage oral, puis favorise l'acquisition du langage écrit et la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraires² », sans toutefois parler de poésie. L'idée de « pratique » de la récitation laisse plutôt une impression de fin en soi. Il est toutefois précisé que « les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes³ » sans que le texte paraisse devoir faire l'objet, au préalable, de travaux et discussions particuliers.

Le cycle trois poursuit le « travail régulier de récitation (mémorisation et diction) conduit sur des textes en prose et des poèmes », et les élèves apprennent à « écrire un poème »⁴. On ne trouve pas d'élément permettant de mieux cerner les objectifs et acquisitions visés.

La relation à la poésie paraît ainsi peu précise voire réduite en 2008. Le programme présente, certes, quelques enjeux de la poésie, mais la pratique de la récitation tend à les minorer et passe notamment sous silence le développement d'une sensibilité particulière au langage poétique et à ses images.

Mais la poésie peut une fois encore être considérée comme une synthèse de nos nombreuses remarques sur ces deux programmes en ce qu'elle reprend, de manière plus ou moins approfondie d'un programme à l'autre, les différentes formes de relations de réciprocité s'exerçant entre maîtrise du langage et de la langue d'une part, et culture littéraire d'autre part.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 17

² *Id.*, p. 17

³ *Id.*, p. 17

⁴ *Id.*, p. 21

En 2002, on pouvait trouver, dès le préambule des programmes, que « c'est dans une même dynamique¹ » que langage, langue française et « multiples facettes d'une culture » « se construisent et se consolident réciproquement » :

« Ainsi de la lecture : passé le temps des premiers apprentissages, ce sont les connaissances acquises à travers les leçons d'histoire, de géographie ou de sciences, ou encore grâce à la fréquentation de la littérature et des arts, qui fondent la compréhension d'un texte et, donc, rendent le lecteur efficace ».

Le programme de 2002 s'était attaché à renforcer cette réciprocité, insistant sur les premières lectures qui enrichissent la langue et les représentations dans différents domaines, ainsi que les connaissances du fonctionnement de la langue française qui permettent en retour de mieux percevoir les significations et de garantir une plus grande fiabilité des interprétations personnelles. D'où le souci de pratiquer systématiquement tout travail sur la maîtrise de la langue écrite en prenant pour support de vrais textes, documentaires ou littéraires². Mais ce programme insistait également sur les rapports entre écriture et culture littéraire. L'introduction au programme de littérature du cycle trois insistait sur le fait que « l'univers de cette littérature se découvre aussi, dès l'école primaire, par la pratique de l'écriture. Cette expérience, plus exigeante, permet à l'élève de commencer à prendre conscience des spécificités du monde des fictions³ » : écrire, à partir de la littérature, pour mieux la connaître et la comprendre. Les projets les plus ambitieux – pour des élèves de cet âge – devenaient possibles dès lors que la langue française était mieux maîtrisée, et qu'en retour, les œuvres littéraires pouvaient devenir, en même temps, leur point de départ et leur guide, à travers les prototypes qu'ils représentaient et dont les caractéristiques ne manquaient pas d'être analysées. Ces prototypes servaient de base à des pastiches, détournements ou imitations, ou à la production de textes courts

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

² Il n'était d'ailleurs pas question d'en priver les élèves présentant quelques difficultés en lecture : « Bref, la maîtrise du langage écrit s'acquiert d'abord dans tous les domaines spécifiques du cycle 3 grâce aux multiples connaissances qu'ils assurent. Pas une minute ne doit être soustraite des enseignements qui donnent à chacun une solide culture sous prétexte que certains élèves ne lisent pas comme ils le devraient ou ont des difficultés d'écriture. Ce sont ces derniers qui ont le besoin le plus évident de cet apport irremplaçable. Chaque lecture, chaque projet d'écriture doit venir s'ancrer dans une activité qui, par ailleurs, construit des connaissances précises ». *Id.*, p. 64

³ *Id.*, p. 72

appartenant à des genres identifiés, par exemple¹. Dès le cycle deux, ce type d'exercices était d'ailleurs également considéré comme un bon moyen d'améliorer la compréhension des textes².

Tous les types de projets encouragés en 2002, interprétation devant un public, édition d'un écrit individuel ou collectif, permettaient de concilier le souci de la compréhension (dans les deux sens) et de la production d'effets chez un lecteur ou un auditeur/spectateur. En un mot, ils contribuaient à donner sens à ces travaux qui demandaient effort et rigueur, remises en questions, nécessitaient le réinvestissement de nombreuses connaissances. Ils rendaient ainsi relativement indissociables culture et maîtrise du langage et de la langue française.

En 2008, le programme de cycle deux précise que :

« Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ».

Il ne met pas particulièrement en relation d'enrichissement réciproque écriture et culture littéraire ou poétique, pas plus que le chapitre consacré au cycle trois stipulant que « les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction³ ». La maîtrise de la langue est ici prépondérante.

¹ « La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...).

L'enseignant conduit ce travail de manière progressive en s'appuyant sur les textes lus ou en recourant à ceux-ci chaque fois que c'est nécessaire. Il peut, par exemple, inviter ses élèves à prolonger, compléter ou transformer un texte narratif, poétique ou théâtral. Il peut encore les conduire à écrire un épisode nouveau dans un texte narratif, un dialogue ou une description destinés à s'insérer dans un récit ou à le prolonger... « Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser ». *Id.*, p. 73

² « 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 ». *Id.*, p. 46

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 13

Deux rapports à la norme et à la culture

Au terme de cette analyse, il semble que la façon de considérer le langage sous toutes ses formes diffère d'un programme à l'autre : en 2002, toutes les perspectives d'apprentissages s'appuyaient sur une réflexion relative aux fondements du langage afin de constituer une signification pour les élèves, et sur la distinction entre langage et langue. En 2008, les apprentissages du langage et de la langue se fondent sur d'autres postulats, notamment relatifs à une norme langagière à laquelle se conformer par un respect strict et immédiat de ses règles. Les premières différences apparaissent à propos de l'acte de communication lui-même, intégré à une perspective actionnelle¹, qui donne leur signification aux apprentissages liés au langage, et dont le document d'accompagnement de 2002 sur le langage à la maternelle a souligné l'importance :

« Le processus d'apprentissage qui conduit progressivement l'enfant vers la maîtrise du système de la langue et des principes de sa mise en œuvre dans des énoncés oraux, puis écrits, s'enracine dans les actes de communication, c'est-à-dire dans un ensemble d'actions exercées par et sur les autres membres du groupe social dans lequel il se trouve inséré (la famille, la classe...) »².

Le programme de 2002 s'inscrivait dans cette affirmation, et c'est cette importance accordée au langage – placé dès le départ « au cœur des apprentissages » - qui en organisait la construction et fédérait l'ensemble des propositions programmatiques. Le programme de 2002 attendait des élèves, dès la maternelle, qu'ils répondent certes aux sollicitations de l'adulte³ mais aussi « [prennent] l'initiative d'un échange et le [conduisent] au-delà de la première réponse⁴ » selon un processus interactif. Les concepteurs des programmes de 2002 évitaient les situations décontextualisées qui valorisent le formalisme au détriment du sens. Ils s'étaient

¹ *Id.*, p. 13

² Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes.* Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 11

³ « répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 25

⁴ *Id.*, p. 25

néanmoins prémunis du manque d'entraînement préjudiciable aux apprentissages en instaurant des horaires strictement dévolus, dans chaque discipline, à l'apprentissage de la langue¹. Installer durablement l'envie et la satisfaction de communiquer constituait la première étape d'un processus qui s'adressait à l'ensemble des élèves, y compris les plus petits, les plus timides, ou ceux n'ayant pas le français pour langue maternelle. À ces derniers, était consacré un chapitre en maternelle visant à clarifier les conceptions d'un enseignement de la langue à déployer pour ces élèves². Les programmes de 2002 se plaçaient ainsi de manière anticipée en continuité avec certaines conclusions d'Alain Bentolila dans son rapport sur la maternelle,³ relatives à la nécessité d'équilibrer les rapports entre les deux langues pratiquées par ces enfants et le respect dû aux deux cultures⁴. Il n'était donc pas question d'écraser la

¹ « L'un des dangers majeurs des pédagogies de la lecture et de l'écriture de l'école primaire est d'isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l'écriture ne sont que des exercices. Un autre danger est celui qui fait négliger les entraînements nécessaires en se satisfaisant des résultats obtenus par les meilleurs élèves. Afin d'éviter l'un et l'autre, l'enseignement de la lecture et celui de l'écriture sont d'abord, au cycle 3, rattachés aux grands domaines disciplinaires définis par le programme. On lit, on écrit de la littérature, de l'histoire, de la géographie, des sciences, etc. Pour éviter que l'entraînement, encore nécessaire à cet âge, ne soit négligé, chacun de ces domaines disciplinaires comporte, dans l'horaire qui est le sien, des "ateliers" de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves (stratégies de compréhension, automatisations de la reconnaissance des mots) ». *Id.*, p. 67

² « 5 – Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle

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

[...]

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

Avec les tout-petits, il n'est pas nécessaire de mettre en place un enseignement de type français langue seconde. Les situations de communication liées à la vie quotidienne de la classe sont le plus souvent très efficaces, à condition qu'elles se déroulent dans un contexte où le plurilinguisme n'est pas déprécié et que l'enfant soit plus souvent sollicité ». *Id.*, p. 24

³ BENTOLILA, A., 2007. *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*. Ministère de l'Éducation Nationale, pp. 27-30

⁴ « Les situations dans lesquelles une des deux langues est socialement dévalorisée par rapport à l'autre (on parle alors de « diglossie ») sont très souvent pénalisantes pour l'enfant. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on y utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu familial soit un signe de relégation culturelle.

[...]

Dans certains cas, lorsque la langue maternelle fait réellement partie de la vie quotidienne familiale ou de celle du quartier, il n'est pas rare de voir que, lorsque la famille s'adresse à l'enfant, elle n'utilise qu'un nombre limité des fonctions du langage (accompagner l'action, donner des ordres...). Dans ce cas, il peut être utile de ne pas laisser s'installer un bilinguisme dans lequel les deux langues ne se développent pas de manière équilibrée. Il faut alors trouver les moyens de renforcer la langue maternelle au moins dans deux directions : utilisation du langage d'évocation (rappel, projet, langage

langue maternelle de ces élèves en la remplaçant par la langue française, mais de valoriser les deux et d'en gérer la cohabitation.

L'exigence d'authenticité dans la communication quel qu'en soit le projet, donnait signification et donc légitimation à l'ensemble des apprentissages menés. Il incitait naturellement à mettre un certain soin dans sa parole et dans ses écrits, y compris dans leur « présentation » : donner à écouter et surtout à lire, être sensibilisé aux effets du langage sur celui qui le reçoit, à ses fonctions, en augmenter la maîtrise étaient de nature à inciter à apporter du soin au fond comme à la forme. Les apprentissages s'exerçaient selon un axe lié à la maîtrise de la langue, justifiant de vouloir en comprendre les codes, de se les approprier par une observation réfléchie de celle-ci. Ils s'exerçaient aussi dans la perspective de développer des compétences de communication en toutes situations scolaires. Ce projet intégrait sur un plan général écoute d'autrui et expression de ses idées, méthodologie pour organiser ses discours écrits ou oraux¹. De manière plus spécifique, il s'agissait d'adapter ces

de l'imaginaire), prise de conscience des réalités sonores de la langue ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 24

¹ « 1 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES

Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives ;
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient ;
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour ;
- s'insérer dans la conversation ;
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe ;
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe ;
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;
- formuler une demande d'aide ;
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail ;
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation

derniers aux diverses fonctions inhérentes aux différentes disciplines dans lesquelles ils devaient s'exercer¹. Des compétences qualifiées de « générales », d'une part, et de

-
- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate ;
 - rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés ; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet ;
 - après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée ;
 - à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ;
 - oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt.

1.2 Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe

Savoir lire pour apprendre

- lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire ;
- lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux diverses activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail, affiches d'organisation des activités, etc.) ;
- consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...) ;
- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent ;
- penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit.

Avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction

- souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur ;
 - copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible ;
 - orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles ;
 - rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe ;
 - réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte ;
 - mettre en pages et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en respectant les conventions (affiche, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site sur la toile...) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires. ».
- Id.*, p. 68

¹ « Cet apprentissage de la lecture se poursuit tout au long du cycle 3. Les élèves y rencontrent des textes de plus en plus longs, divers et complexes. Ils apprennent donc à lire dans toutes les disciplines et à travers des écrits de nature différente : œuvres de fiction, récits et documents historiques, descriptions géographiques, comptes rendus d'expériences scientifiques. Voilà pourquoi les ateliers de lecture, si profitables dans ce cycle, doivent se distribuer dans les différents domaines: ateliers de lecture littéraire, les plus nombreux et les plus réguliers ; ateliers de lectures historiques, géographiques et scientifiques, ponctuellement, pour chaque grand thème abordé.

[...]

L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. À la fin du cycle 2, les élèves doivent pouvoir rédiger cinq à dix lignes, en maîtrisant les problèmes du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Ce travail est prolongé au cycle 3 par la production de

« spécifiques », d'autre part, appuyaient ainsi la transversalité accordée à la maîtrise du langage et de la langue française, et le nécessaire passage par la particularisation. Mais elles éclairaient également l'objectif général de la discipline annoncé en début de programme et décliné dans toutes les disciplines : « la maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit est l'objectif essentiel de l'école primaire¹ ». Elles autorisaient progressivement une autonomie de l'élève dans la réflexion apportée à ce qu'il lit et entend dans toutes les disciplines, et dans l'enrichissement de ses manières de s'exprimer, d'exprimer sa pensée.

L'élève, ses caractéristiques développementales et ses manières d'apprendre, étaient très présents dans le programme de 2002², autorisant des perspectives explicites de différenciation associées à une évaluation à vocation formative qui se distinguait de la manière suivante :

« 6 – Évaluation et identification des difficultés

L'évaluation du langage oral est une chose particulièrement délicate. Elle repose sur une observation quotidienne. Il est utile à cet égard que l'enseignant tienne un journal de bord dans lequel il note, lorsqu'ils se produisent, les phénomènes marquants qui concernent les progrès ou les

textes spécifiques des différentes disciplines : récits ou poèmes en littérature, courtes synthèses en histoire ou en géographie, carnets d'expériences en sciences expérimentales, projets, petits scénarios en arts visuels... ». *Id.*, p. 13

¹ « on entend par "maîtrise du langage et de la langue française dans leurs usages scolaires" l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis. Ces capacités ne peuvent se construire à vide. Elles se mettent en place à l'occasion d'expériences intellectuelles et culturelles spécifiques dans l'école, mais aussi à l'extérieur de celle-ci ». *Id.*, p. 66

² « 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 ». *Id.*, p. 41

régressions de chaque élève. Les évaluations des apprentissages mis en œuvre viennent compléter ce dispositif et permettent de contrôler l'efficacité des actions engagées.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ils concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'enfant (début de la dernière année d'école maternelle, début de cours préparatoire...). Ils permettent de prendre la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine.¹ ».

On se donnait comme perspectives d'inciter l'enfant à communiquer, oralement et par écrit, à s'exprimer, de lui donner les compétences pour maîtriser au mieux toutes ces formes de langage voire développer chez lui des postures mentales et le faire accéder à des formes de réflexion métacognitive propices à la construction d'une certaine autonomie.

Il s'agissait, par ces moyens, de contribuer à son développement, c'est-à-dire de lui permettre de « s'inscrire dans le processus d'individuation et d'affirmation de son identité² », de se singulariser, de se construire. Réfléchir aux thématiques des textes lus et en débattre participait également de cette intention des concepteurs du programme. Le programme recèle une quantité importante d'exemples de la volonté marquée de favoriser l'émergence de la personnalité singulière de chaque élève, sans renoncer à une certaine rigueur et au respect des normes et contraintes nécessaires à la communication : projets d'écriture variés ; personnalisation de l'écriture (au sens graphique) malgré le respect des contraintes de lisibilité ; incitation à « dire quelques-uns [des textes appris] en en proposant une interprétation (et en étant

¹ « 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 ». *Id.*, p. 48

² Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes. Dans Document d'accompagnement des programmes.* Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 11

susceptible d'expliciter cette dernière) » et à « pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique », etc.

L'approche des grands thèmes de la littérature concourait, en 2002, à l'atteinte de cet objectif, accompagnant les interrogations existentielles et provoquant le questionnement sur les valeurs à partager. La volonté de développer les interactions langagières au sein du groupe, de faire partager à tous les élèves, par l'intermédiaire du langage, une culture littéraire scolaire, devait permettre de faire naître le sentiment d'altérité¹. Elle devait en même temps favoriser celui d'appartenance à une communauté qui partage et se transmet, de génération en génération, des valeurs et des questions fondamentales.

La culture était nécessaire au développement du langage et des représentations facilitant la compréhension, en même temps que le langage offrait l'accès à la culture et son appropriation. Ces échanges basés sur la réciprocité révélaient une organisation systémique qui motivait l'envie de maîtriser de mieux en mieux la langue pour en faire un usage toujours plus efficace. Elle avait également vocation à développer le désir d'enrichir sa culture, notamment littéraire, et sa compréhension du monde, en se projetant avec curiosité d'œuvre en œuvre, à partir de mises en liens variées, sur la base de choix fondés. Outre ses classiques fonctions de communication, le langage se voyait donc, en 2002, investi d'un statut fondamental et surtout irremplaçable pour l'accès à la culture. Les œuvres devaient en retour l'enrichir et contribuaient elles aussi à développer chez les élèves le plaisir de « jouer avec la langue ». Ce langage était présenté comme trouvant doublement son intérêt : comme moyen et pouvoir d'une part, dans ce que sa maîtrise permettait en matière de communication ; mais aussi en tant qu'objet d'étude en lui-même. En même temps qu'était progressivement développé un intérêt pour la langue, son apprentissage était assujéti aux fonctions de cette langue². Il s'incarnait en elles,

¹ *Id.*, p. 11

² « 4.1 Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit

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

Cette exploration commence lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il fait de l'écrit. Elle est complétée par des séances de travail spécifiques qui permettent à l'enfant de s'interroger à haute

dans des projets d'écriture littéraires ou finalisés au sein des différentes disciplines, ainsi que dans la lecture compréhensive des œuvres littéraires ou des textes à vocation documentaire¹. Les concepteurs de 2002 valorisaient particulièrement le plaisir pris à lire et à comprendre, et la curiosité de découvrir de nouveaux récits ou documents, pour tous les élèves, quel que soit leur niveau². Ils s'attachaient à faciliter pour tous l'accès à la culture des livres dès le plus jeune âge. Puis il s'agissait de déclencher une véritable dynamique au sein de la classe par la mise en réseau des lectures et l'incitation à échanger sur elles entre élèves, à partager leurs impressions et commentaires, mais aussi à les mettre en mémoire dans des carnets personnels³.

voix sur le sens que pourrait avoir tel ou tel écrit. Le dialogue qui se constitue alors permet d'évoquer les différentes hypothèses, d'éliminer celles qui ne sont pas adéquates, d'affiner les premières représentations. La séquence se termine par une lecture à haute voix du maître. Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 21

Le document d'accompagnement sur le langage à la maternelle traitait très abondamment cet objectif important. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, pp. 24 ; 67 - 70

¹ « 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 42

« 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") ». *Id.*, p. 46

² « Au cycle 3, la plupart des élèves deviennent capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est-à-dire de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte. Toutefois, les compétences de lecture restant à cet âge très variables, les enseignants veillent à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent. L'objectif est de faire de chaque enfant un lecteur assidu ». *Id.*, p. 73

³ « Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves mais peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre ». *Id.*, p. 73

Cette dynamique trouvait ses prolongements dans l'école,¹ dans la famille¹ et dans les différents lieux de culture littéraire (mais aussi des autres facettes de la culture). C'était le cas notamment des bibliothèques municipales que les enfants étaient encouragés à fréquenter², et dont ils apprenaient à exploiter les ressources³. Faire des élèves des lecteurs, mais aussi des spectateurs avertis, grâce aux multiples expériences d'interprétation des textes et de discussion sur eux permettait enfin de préparer les élèves à aller au-delà des livres, vers d'autres modes d'expression de la culture littéraire.

Le langage était donc placé en tête dans les priorités de 2002, développant des « compétences jugées décisives pour tous les apprentissages⁴ » mais aussi pour la vie de tout futur citoyen, dont le plaisir et l'épanouissement dans la communication, sous toutes ses formes, étaient constamment recherchés :

« Comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires...⁵ ».

Si nous nous intéressons aux programmes de 2008, les choix épistémologiques se présentent comme différents. En 2008, les fonctions du langage paraissent s'effacer devant un accès par le formalisme et la règle à appliquer. L'accent est porté, dès la maternelle, sur les leçons spécifiques de vocabulaire, rapidement préférées aux situations de communication authentique. Les concepteurs

¹ « 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 ». *Id.*, p. 46

² « 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 ». *Id.*, p. 46

« Là encore, il convient de ne pas être pusillanime et de pousser chacun à emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.). Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base même si l'on sait que, pour certains élèves, les lectures personnelles du cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à haute voix des adultes.

[...]

Pour les enfants ne parvenant pas à cette autonomie, la BCD et la bibliothèque publique de proximité doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture ». *Id.*, p. 73

³ « Se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre ». *Id.*, p. 74

⁴ « Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages ». *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 17

du programme conçoivent préférentiellement les compétences de communication, en maternelle, sous forme de réponse à des sollicitations du maître¹, accordant le droit à l'initiative lors de prises de paroles ponctuelles et non assorties d'une dynamique interactive² explicite. Dans les autres cycles, les efforts portent particulièrement sur le lexique, la grammaire et l'orthographe, selon un schéma valorisant le processus de type déductif : apprentissage des règles / application. Nous sommes proches ici d'une conception mécanique de la lecture et de l'écriture, voire de la compréhension. Cette dernière semble reposer essentiellement sur une bonne maîtrise de la langue. Le soin à apporter aux productions, notamment écrites, est ainsi imposé de l'extérieur, exigé avec la correction de la langue comme contrepartie explicite. Les élèves de maternelle « découvrent » les « supports de l'écrit³ » et en « comprennent les principales fonctions »⁴ sans qu'une programmation rigoureuse et un traitement de ces différents types d'écrits ne soient requis afin d'en assurer l'exploration et l'usage effectifs lors des cycles suivants.

La culture littéraire vient essentiellement se superposer aux autres apprentissages, servant notamment de modèle de langue plutôt que de référent existentiel, et faisant l'objet d'une mise en mémoire organisée par la rétention d'informations sur les œuvres à retenir. Comme on l'a vu au cours de notre analyse, les rapports réciproques entre langage et langue d'une part et littérature d'autre part sont peu explicites, les allusions des programmes exprimant des moments d'appropriation personnelle des œuvres seulement au cycle trois. Dans cette dynamique d'accès à la culture, la mémorisation des œuvres littéraires prédomine par rapport à leur mise en perspective raisonnée entre passé et avenir, et à une ouverture autonome vers toujours plus de lectures, dans toujours plus de lieux de culture.

Avec l'accent mis sur les manuels et l'apparente automaticité des apprentissages, l'enseignant présente prioritairement une vocation de transmetteur et de correcteur de modèles de la langue et des règles qui en régissent l'usage. Il n'est question que de statuer sur des difficultés profondes :

¹ « Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 13

² « Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue ». *Id.*, p. 13

³ *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

« L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage¹ ».

Ce sont donc deux conceptions de la maîtrise du langage et de la langue française et de leurs relations à la culture qui se distinguent d'un programme à l'autre. Avec elles se différencient les acquisitions à viser et les exigences relatives aux démarches d'enseignement à concevoir, dont l'expression au sein de chaque discipline et la portée pour l'individu varient considérablement.

Le modèle défendu en 2002 concevait indissociablement l'enseignement du langage et celui de la langue selon une perspective communicationnelle, voire actionnelle, se manifestant dans des projets d'expression orale ou écrite finalisés par des fonctions variées. Cette intentionnalité donnait de l'importance à la réception des énoncés et légitimait la progressive astreinte à la rigueur et au soin, ainsi qu'aux exigences normatives de la langue. Elle garantissait l'exigence de compréhension au sein de l'ensemble des activités langagières menées, y compris les plus spécifiques, facilitée par la prise d'appui sur les connaissances et représentations développées par la littérature et dans toutes les disciplines.

La délicatesse de l'accès à la langue écrite supposait l'institution progressive de celle-ci en objet d'étude. Ce processus prenait appui sur une démarche d'observation réfléchie de la langue et de son fonctionnement, vouée à développer une connaissance opératoire des structures linguistiques, aux effets génératifs et donc source d'autonomie et d'invention chez l'élève.

Ce modèle érigeait la littérature en discipline à part entière, posant les bases d'une culture commune et d'une réflexion existentielle, support en même temps que bénéficiaire des acquisitions langagières menées. La mise en mémoire des œuvres était construite selon une démarche anthologique multipliant les mises en réseaux référées à des critères variés.

Le modèle de 2008 valorise l'apprentissage de la langue française à travers le développement de compétences essentiellement scripturales. La langue est assimilée à une norme à laquelle il s'agit de se conformer par la mise en application rigoureuse de règles et par des emprunts aux modèles de langue véhiculés par l'enseignant et par la culture littéraire.

¹ *Id.*, p. 12

Le développement d'une culture littéraire est organisé par la rétention d'informations sur des œuvres choisies essentiellement en fonction de la qualité de langue des modèles stylistiques qu'elles véhiculent.

On pourrait discuter la volonté affichée en 2002 de placer la signification des apprentissages sur la langue et la compréhension de son fonctionnement avant le respect des règles qui en régissent l'usage, et donc, de prendre le risque d'en retarder la mise en œuvre. Selon cette idée, le temps requis par une observation réfléchie de la langue dont le cheminement vers l'apprentissage des règles semble, *a priori*, plus incertain, peut inquiéter. Dans un autre registre, on pourrait émettre quelques craintes à l'égard d'une culture littéraire traitée à égale importance avec les nombreuses autres formes d'écrits faisant l'objet d'apprentissages approfondis dans les autres disciplines de ces programmes.

Concernant les programmes de 2008, on pourrait s'interroger quant à l'intérêt de faire prévaloir l'apprentissage des techniques de la langue avant la signification qu'elles peuvent revêtir, et plus généralement, de réduire les ambitions quant à la maîtrise de l'écrit en privilégiant la mémorisation ou la reproduction avant la compréhension des phénomènes, et hors de perspectives intentionnelles et créatives. On pourrait également regretter la faible prise en compte des différentes fonctions de l'écrit et des spécificités qu'elles engendrent au profit d'un modèle littéraire exclusif, essentiellement abordé par ses caractéristiques formelles.

Les langues vivantes étrangères et régionales : entre enjeu communicationnel et reproduction d'énoncés

Les langues vivantes étrangères et régionales n'ont fait leur entrée officielle dans les programmes d'enseignement de l'école primaire qu'à partir de 2002, même si la loi d'orientation de 1989 encourageait à leur introduction à l'école, et qu'auparavant, de nombreux textes officiels avaient posé quelques premiers jalons à cette entreprise. L'importance de l'enseignement de ces disciplines n'a, de fait, eu de cesse d'être réaffirmée au fur et à mesure qu'une Europe politique se construisait, rassemblant non seulement des États, mais se présentant également comme l'« Europe des régions ». Le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues (CECRL) révisé a été publié en 2001 et se présente désormais comme la référence pour l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes étrangères et régionales¹. Il constitue l'aboutissement d'un projet politique² initié officiellement en 1991 mais en gestation depuis les années cinquante, et qui s'était donné pour principes :

« –que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques

¹ « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ». Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier.

² « Le Cadre européen commun de référence concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe tel qu'il est défini dans les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». *Id.*, p. 9

–que c’est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l’on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination

–que les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques.¹ »

Les deux programmes objets de notre étude se sont naturellement inscrits dans ce cadre de référence et appréhendent celui-ci chacun à leur manière, tous les deux essentiellement au cycle trois.

Le texte de 2002 commençait par rappeler l’ensemble des objectifs visés. Puis il resituait systématiquement l’enseignement des langues à l’école primaire sur un continuum organisé² parcourant toute la scolarité obligatoire, avant d’afficher le détail des contenus du programme. Il faisait intervenir les niveaux de compétence du

¹ *Id.*

² « 7 - Premier contact avec une langue étrangère ou régionale

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

Les objectifs de cet apprentissage sont précisés dans le programme du cycle 2. La programmation des activités est effectuée avec les enseignants de l'école élémentaire qui reçoit les élèves en cours préparatoire afin d'assurer la continuité des apprentissages. Certains aspects de ce programme sont privilégiés à l'école maternelle. » Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 24

« Le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin du CE1, crée les bases des apprentissages linguistiques.

[...]

Le cycle des apprentissages fondamentaux est la première étape d'un parcours linguistique où l'élève est amené à acquérir des connaissances dans au moins deux langues vivantes autres que le français.

[...]

L'apprentissage de la langue, commencé pendant le cycle des apprentissages fondamentaux, se poursuit jusqu'à la dernière année de l'école élémentaire. Le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité de cet apprentissage jusqu'au collège. Il s'inscrit donc dans la carte départementale des langues qui, elle-même, tient compte du contexte régional et des moyens susceptibles d'être mobilisés pour assurer cet enseignement. Outre les principales langues étrangères enseignées en France, il peut donc s'ouvrir de manière privilégiée aux langues régionales et aux langues frontalières concernées ». *Id.*, p. 57

« Cet apprentissage est une étape d'un parcours linguistique qui, au terme de la scolarité obligatoire, aura permis à chaque élève d'acquérir au moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle ». *Id.*, p. 76

CECRL au moment de la présentation des compétences attendues¹. L'ensemble des compétences à atteindre en fin de cycle était toutefois complété par la rubrique récurrente dans les programmes de 2002 « avoir compris et retenu », et celles relatives aux « connaissances linguistiques », à l'« observation réfléchie de la langue » et aux « faits culturels » qui élargissaient le registre des acquisitions visées².

Le texte de 2008 pose le premier niveau du CECRL comme référence fondamentale et rappelle immédiatement l'exigence vis-à-vis des compétences attendues selon ce cadre³. Les objectifs suivent, mêlés aux contenus. Il est recommandé, « pour la progression », de se reporter aux programmes spécifiques à cette discipline, c'est-à-dire ceux parus au Bulletin Officiel du 30 août 2007. Si l'on s'en tient à ce qui est écrit, la référence au programme d'août 2007 est préconisée seulement pour cette « progression » détaillée par langue et pour les précisions « techniques » qui l'accompagnent. Il n'est pas fait allusion au détail des enjeux, objectifs et acquisitions présentés au sein du préambule de ce programme spécifique, commun à toutes les langues vivantes, qu'elles soient étrangères ou régionales.

Les deux textes, en s'accordant à privilégier l'oral sans pour autant négliger l'écrit, ont en commun de s'appliquer à faire intégrer les réalités sonores des différentes langues servant de support d'apprentissage. Ils visent tous deux à permettre la maîtrise de quelques énoncés et à acquérir des connaissances linguistiques. Chacun des programmes envisage en outre la familiarisation avec la diversité des cultures et des langues. Pour autant, on ne saurait confondre les objectifs poursuivis ni les approches qui sous-tendent leur atteinte. Il convient en effet de s'interroger sur la façon dont l'ensemble de ces éléments vont pouvoir trouver une cohérence et une signification dans le cadre de l'enseignement des langues.

¹ « Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de (compétences de communication) :

À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe et ici adapté à des enfants d'âge scolaire : [...] ». *Id.*, p. 78

² *Id.*, p. 78

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 23

Deux façons de prendre en compte la « perspective actionnelle »

En 2002, les programmes avaient tendance à fédérer l'ensemble des objectifs poursuivis par une perspective de communication. Le texte du cycle trois l'annonçait ainsi : « le programme est tout entier placé sous le signe de l'exploration de situations de communication¹ ». À l'instar de ce que nous avons pu constater pour la maîtrise de la langue française, ces situations présentaient, autant que possible, un caractère d'authenticité. Cela leur conférait le pouvoir de rendre indispensables certains apprentissages, de motiver les élèves à les comprendre et à s'y engager, de donner une cohérence à l'ensemble du programme. L'introduction du texte précisait à ce titre que ces situations étaient « d'autant plus consistantes pour l'élève qu'elles s'inscrivent dans des situations ordinaires de sa vie, tant à l'école qu'en dehors.² ». C'est donc d'un « apprentissage centré sur les activités de communication³ » qu'il s'agissait dans le premier chapitre des langues vivantes au cycle trois. On pouvait donc logiquement lire :

« Chaque séquence de langue repose sur des situations et des activités ayant du sens pour les élèves, suscitant leur participation active, favorisant les interactions et l'entraide dans le groupe et développant l'écoute mutuelle.

Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.), dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.) ou encore dans des activités ludiques dans ou hors du temps scolaire (jeux de société, etc.).⁴ ».

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

² *Id.*, p. 65

³ *Id.*, p. 76

⁴ *Id.*, p. 76

L'une des séquences proposées en sciences intégrait effectivement une relation concrète avec la discipline langues étrangères, tant sur le plan linguistique que culturel¹.

L'élève était peu à peu amené à « parler de lui-même² », « parler de son environnement³ », « entretenir quelques relations sociales simples⁴ », et « participer oralement à l'activité de la classe⁵ ». La correspondance concrète avec des élèves d'autres pays par exemple, était encouragée, rendant incontournable la nécessité de se comprendre pour pouvoir communiquer⁶. Les élèves devaient ainsi, conformément aux attentes du CECRL, maîtriser la compétence à « écrire un message électronique simple, une courte carte postale simple, par exemple de vacances [...] remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple⁷ ». Ils devaient également « prendre part à une conversation [...] poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il/elle a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.⁸ ». La réalité des situations devait inciter à adapter ses propositions en « [mobilisant] des énoncés adéquats à la situation et à l'interlocuteur dans une succession d'échanges ritualisés⁹ ».

¹ « Il est également possible que le travail sur la langue auquel une activité scientifique doit donner lieu soit étendu à la langue étrangère ou régionale étudiée dans la classe. La séquence «Quelle heure est-il à Paris, Pékin ou Sydney?» présente un exemple d'une telle incitation, portant sur des énoncés ou des structures syntaxiques dont l'acquisition est prévue par le programme. » Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes. Cycle 3. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

² « dire son nom, son âge, sa date de naissance et son adresse, parler de sa famille et de ses amis, dire ce qu'il possède, dire ce qu'il ressent (joie, faim, soif, fatigue, douleur) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 76

³ « désigner une personne ou un objet, préciser la date et l'heure, parler du temps qu'il fait, parler de la nourriture, décrire quelqu'un ou quelque chose (taille, couleurs, intensité), dire où se trouve quelqu'un ou quelque chose ; exprimer une chronologie simple ». *Id.*, p. 76

⁴ « saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire, féliciter, inviter ». *Id.*, pp. 76 - 77

⁵ « dire qu'il sait ou ne sait pas ; demander de répéter ; dire qu'il n'a pas compris ; exprimer son accord ou son désaccord ; appeler l'attention de ses camarades ou du maître ; proposer, accepter et refuser ; dire qu'il aime ou pas quelque chose ; exprimer un avis personnel ». *Id.*, p. 77

⁶ « Les enfants doivent pouvoir évoquer des moments de leur existence pour les mettre en regard avec l'expérience d'élèves d'autres pays et se donner des moyens d'entrer directement en contact avec eux ». *Id.*, p. 65

⁷ *Id.*, p. 78

⁸ *Id.*, p. 78

⁹ *Id.*, p. 77

Dès la maternelle, cette recherche d'authenticité qui donne du sens était effective. Elle se manifestait, avec une certaine ambition, par « l'élève est conduit à pouvoir parler de lui-même ou de son environnement, à pouvoir entretenir quelques relations sociales simples et participer oralement à la vie de la classe.¹ ». Le texte du cycle deux s'attachait, en outre, à adapter la méthodologie utilisée, « en particulier en mettant en œuvre des séances courtes mais fréquentes, liées le plus souvent à des activités de la vie de la classe.² ». Il s'agissait, dès que c'était possible, d'exploiter toute opportunité concrète, apportée par les activités vécues, de mobiliser des compétences à communiquer dans la langue choisie³, et de mobiliser des capacités de même nature que celles évoquées pour le cycle trois⁴. L'association entre communication et actions était prégnante.

On reconnaît ici la filiation avec la « perspective actionnelle⁵ » retenue par les concepteurs du CECRL, et qui considère avant tout :

« l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.⁶ ».

¹ *Id.*, p. 24

² *Id.*, p. 57

³ « 3 - Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière

En tenant compte des possibilités offertes par la vie de la classe, par les activités ritualisées et par les divers événements de l'année scolaire (anniversaires, fêtes...), l'élève est progressivement conduit à comprendre et à pouvoir utiliser de façon pertinente des énoncés correspondant aux fonctions langagières fondamentales ci-dessous (ces énoncés seront précisés pour chaque langue) ». *Id.*, p. 57

⁴ « Il est capable de :

- parler de lui-même : donner son nom et son âge, dire ce qu'il ressent (joie, faim, soif, fatigue, douleur) ;
- parler de son environnement : désigner une personne ou un objet, parler du temps qu'il fait ;
- entretenir quelques relations sociales simples : saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire ;
- participer oralement à la vie de la classe : dire qu'il sait ou ne sait pas, demander de répéter, dire qu'il n'a pas compris, exprimer son accord ou son désaccord, appeler l'attention de ses camarades ou du maître ». *Id.*, p. 57

⁵ Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier.

⁶ *Id.*

Le principe d'authenticité y est donc bien présent, pour donner de la signification mais pas seulement : le contexte joue un rôle fondamental car s'y inscrivent actions et actes de communication, y compris non langagiers, élaborés en fonction de ses informations et contraintes, et donc adaptés à elles.

De ce point de vue, le programme de 2008 fait allusion à la « découverte¹ » et à l'acquisition de « vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne² ». On peut supposer que cette « découverte » qui engage des éléments du quotidien sera nécessairement conçue au sein de situations d'échanges réels, mais l'idée d'acquérir du vocabulaire paraît quelque peu réductrice par rapport à des perspectives de communication simple mais authentique. Les compétences du palier 1 du socle commun viennent l'enrichir quelque peu en précisant que « l'élève est capable de : comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne³ ». La « perspective actionnelle » est donc moins prégnante *a priori* dans le texte des programmes de 2008, l'élève n'étant que très rarement explicitement présenté en situation de communication réelle, contextualisée, et les enjeux de celle-ci n'étant pas mentionnés.

Cette perspective d'exploration de situations de communication fondait, en 2002, des objectifs qui n'étaient pas seulement relatifs au langage, mais aussi à l'exploration culturelle et humaine autour des langues étudiées, qu'elles soient étrangères ou régionales. Les allusions à ce genre d'objectif se font désormais plus rares en 2008 et ne semblent pas revêtir la même dimension.

Les concepteurs de 2002 avaient donné le ton à partir de la maternelle, annonçant la rencontre avec « d'autres phénomènes linguistiques et culturels⁴ », réalités ou faits culturels liés à la langue abordée, avec une perspective de contribution pluridisciplinaire à cette entreprise⁵. À ce niveau, il s'agissait

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 18

² *Id.*, p. 18

³ *Id.*, p. 20

⁴ « Elle leur fait rencontrer [...] d'autres phénomènes linguistiques et culturels ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 18

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

Parallèlement, il découvre certaines réalités et faits culturels du ou des pays où la langue est en usage, concernant la vie d'enfants du même âge et en relation avec d'autres domaines du programme ». *Id.*, p. 24

essentiellement de découvrir la vie d'enfants du même âge issus d'autres pays et représentatifs des langues abordées.

L'introduction aux programmes de cycle deux renforçait cette perspective, poussant à la curiosité qui motive à enrichir ses connaissances et à s'ouvrir à d'autres réalités que celles qui fondent l'environnement proche et le quotidien. Il s'agissait donc aussi « de lui [chaque enfant] 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 connaissance¹ », de faire un pas vers la découverte de l'altérité. Le cycle des apprentissages fondamentaux, était en effet présenté comme « [créant] les bases des apprentissages linguistiques » et devant contribuer à « faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle »². Il s'y employait donc au sein de deux chapitres intitulés « 4 - Découverte des faits culturels » et « 5 - Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues »³. Au-delà de la découverte de « l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés⁴ », il s'agissait de « repérer » les traits significatifs des modes de vie, et notamment ceux de la communication non verbale⁵.

Pour autant, cette ouverture pouvait commencer dans l'environnement immédiat, chaque opportunité étant exploitée à des fins de reconnaissance et d'acceptation des différences dans la classe même. À l'école maternelle, le souci étant principalement de familiariser les élèves avec d'autres cultures linguistiques, les langues maternelles de certains élèves de la classe pouvaient, tout comme au cycle deux, y servir de support à cette première sensibilisation⁶. Apprendre une langue ne consistait pas à en intégrer uniquement un lexique et une grammaire, mais

¹ *Id.*, p. 40

² *Id.*, p. 57

³ *Id.*, p. 58

⁴ *Id.*, p. 58

⁵ « Il repère des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale ». *Id.*, p. 58

⁶ « Elle (l'école maternelle) utilise à ce propos la multiplicité des langues parlées sur le territoire national et, plus particulièrement, celles qui sont les langues maternelles de certains de ses élèves ». *Id.*, p. 18

« 7.3 Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle sont valorisées. On peut présenter des énoncés, des chants ou des comptines dans ces diverses langues, en particulier lors d'événements festifs (anniversaire d'un élève, fête dans l'école...), et mémoriser les plus faciles. L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée ». *Id.*, p. 58

aussi à s'approprier tous les codes qui viennent soutenir et renforcer l'émission et la compréhension de messages échangés au cours de situations de communication. Il ne s'agissait d'ailleurs pas simplement d'apprendre mais de repérer et de connaître à partir de « l'observation de documents audiovisuels authentiques », de « correspondances scolaires utilisant notamment les technologies d'information et de communication », ou bien « l'utilisation de cartes et de mappemondes pour situer dans l'espace les pays ou régions concernés »¹. Tous ces moyens étaient néanmoins mobilisés « en respectant la priorité donnée aux réalités sonores par rapport à l'écrit² ». Un lien particulier était envisagé avec les pays européens en éducation civique, dans une perspective d'intégration à l'Europe et d'ouverture au monde. Le programme de langues étrangères y apportait sa contribution³. Il s'agissait également et surtout d'opérer une certaine prise de distance afin de « prendre conscience de la relativité des usages⁴ » et d'inciter à la curiosité évoquée plus haut, en encourageant, notamment, à « la recherche et la participation personnelle des élèves⁵ ». On pouvait retrouver des allusions à cette relativité des usages au sein du programme d'éducation civique du cycle trois dans lequel était précisé que :

« Les enseignants veillent à ce que les élèves se sentent responsables des lieux où ils travaillent et respectent les règles élémentaires de politesse et de civilité. Au cycle 3, on peut faire comprendre que, même si elles peuvent varier selon les pays et les cultures et évoluer d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun.⁶ ».

Au-delà des différences, des particularités, pouvaient donc être révélés des intentions, des principes, voire des valeurs plus universels. Ce genre d'objectif était abordé au sein du domaine du « vivre ensemble ». On incitait les élèves à « dépasser

¹ *Id.*, p. 58

² *Id.*, p. 58

³ « VIVRE ENSEMBLE

4 - S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde

Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils encouragent les contacts directs (par correspondance ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens ». *Id.*, pp. 71 - 72

⁴ « Comparer des comportements non verbaux, des habitudes culinaires, des codes vestimentaires et la célébration de fêtes dans différents pays permet de prendre conscience progressivement de la relativité des usages ». *Id.*, p. 58

⁵ *Id.*, p. 58

⁶ *Id.*, p. 71

l'horizon de l'école¹ », notamment par l'éducation à l'altérité et l'appréhension de ses propres racines culturelles et nationales – l'étude du vocabulaire en français pouvait y contribuer². Il s'agissait donc de fonder les valeurs de respect et de solidarité nécessaires à l'édification d'une identité toutefois capable de maintenir une ouverture vers le monde extérieur :

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

[...]

Le programme du domaine "Découvrir le monde" comme l'apprentissage de langues étrangères ou régionales et l'éducation littéraire et artistique offrent les bases d'un élargissement des repères culturels, d'abord dans l'espace et, dans une moindre mesure, dans le temps. La lecture de textes, l'observation d'images, le recours à la toile et à la correspondance électronique permettent aux maîtres de montrer à la fois la richesse et la diversité des cultures du monde et l'unité de l'humanité, conduisant à de premières formes de solidarités qui dépassent l'horizon étroit du groupe.³».

L'importance accordée au lien intergénérationnel renforçait alors ce souci de ne pas renier ce qui aide à construire l'identité des individus et doit être transmis, à l'instar de ce que l'on pouvait lire au cycle deux :

« Dans le cas de l'étude d'une langue régionale, on sera amené à en faire découvrir la présence vivante dans la région concernée : usages quotidiens, médias, noms de lieux ou d'objets spécifiques, manifestations culturelles adaptées aux possibilités des élèves. On veillera à manifester

¹ *Id.*, p. 50

² « FRANÇAIS

3.1 Activités de vocabulaire

Un rapprochement avec la langue étrangère ou régionale étudiée peut se révéler particulièrement judicieux.

L'identification de l'origine de quelques mots sensibilise les élèves aux différents héritages dont le français est tributaire, notamment en relation avec l'apprentissage de la langue étrangère ou régionale et l'histoire ». *Id.*, p. 76

³ *Id.*, p. 50

le lien qu'elle peut introduire entre générations (entretiens avec des locuteurs).¹ ».

Le cycle trois confirmait lui aussi ce rôle attribué aux langues régionales de permettre aux élèves de « nouer des relations avec d'autres générations.² ». La « dimension internationale » des langues régionales était, quant à elle, également envisagée comme un lien entre plusieurs pays les partageant, ou bien se référant à la même famille linguistique³.

Les élèves devaient déjà, quoi qu'il en soit, être capables en fin de cycle deux de « reconnaître dans l'environnement proche ou lointain la présence d'une pluralité de langues et de cultures⁴ », et « mémoriser des comptines et des chants⁵ » qui, selon les programmes d'éducation musicale, pouvaient être « utilisés au service de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale⁶ ». En cycle trois, il s'agissait alors d'avoir « *compris et retenus* des faits culturels⁷ », et plus particulièrement : « les comportements culturels dans les relations interpersonnelles liées aux fonctions de communication prévues au programme⁸ » ; « quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés⁹ » ; un certain nombre de « connaissances sur les modes de vie et la culture¹⁰ » du, ou des pays où la langue étudiée est parlée, grâce à la contribution de plusieurs disciplines¹¹.

¹ *Id.*, p. 58

² *Id.*, p. 65

³ « Les langues régionales ont souvent une dimension internationale, soit qu'elles soient parlées en dehors du territoire national, soit qu'elles se rattachent à une famille linguistique dont d'autres langues sont les langues nationales de pays voisins ». *Id.*, p. 77

⁴ *Id.*, p. 58

⁵ *Id.*, p. 58

⁶ *Id.*, p. 60

⁷ *Id.*, p. 60

⁸ *Id.*, p. 78

⁹ *Id.*, p. 78

¹⁰ *Id.*, p. 76

¹¹ « la vie scolaire d'enfants du même âge dans le(s) pays ou région(s) concerné(s) », « le calendrier de l'année scolaire et civile, avec les événements les plus significatifs », « le folklore, les personnages des légendes ou des contes des pays ou régions concernés ». *Id.*, p. 78

« 4 - Découverte de faits culturels

Les connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue apprise sont transmises à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, les rythmes de l'année (anniversaire, fêtes).

Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio) visuels.

Il était donc question de multiplier les occasions de mieux connaître et mieux comprendre les cultures concernées, par les langues étudiées, dans une perspective d'amélioration des échanges et de la communication. Était également recherché, si possible, l'étayage de ces liens par des relations réelles et toujours plus actives¹ d'un cycle à l'autre, avec les représentants de ces cultures. L'ensemble de ces propositions devaient permettre de « s'ouvrir » toujours un peu plus « sur le monde, qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales)² » et d'apporter une « dimension internationale³ » à l'enseignement des langues étrangères. On pouvait sans doute parler d'une véritable « approche interculturelle », pour laquelle le CECRL précise que :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.⁴ ».

Le programme de cycle trois proposait en effet un enseignement qui visait à « faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe.⁵ ».

Des éléments pertinents du folklore, les personnages des légendes ou des contes, ainsi que quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés sont choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique ». *Id.*, p. 77

¹ « 5 - Dimension de l'apprentissage d'une langue étrangère

La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes étrangères est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance, ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent prêter leur concours à cet enseignement ». *Id.*, p. 77

² *Id.*, p. 65

³ *Id.*, p. 77

⁴ Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier.

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 76

En 2008, il est noté au cycle deux que « les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger¹ ». Cela justifie une première sensibilisation aux langues vivantes dès le CP, mais c'est seulement au cycle trois que l'on peut voir affirmé que « les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir² ». On ne trouve pas de commentaire ou de contenu relatifs aux éléments à repérer plus particulièrement, ou bien au concours qui peut être apporté par d'autres disciplines. Cet aspect n'est pas non plus éclairé par les compétences du socle commun. Ces dernières ne reprennent pas directement cette problématique, excepté au palier 1 pour lequel il est attendu de « découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays³ ». L'aspect régional n'est pas évoqué.

L'acquisition de connaissances semble donc prévaloir, en 2008, pour satisfaire les objectifs à vocation à la fois culturelle et citoyenne. La façon dont celles-ci seront apportées et favoriseront une « compréhension d'autres façons d'être et d'agir » est laissée à la liberté de l'enseignant.

Apprendre une langue étrangère ou régionale se concevait, en 2002, d'abord autant que possible au sein de situations d'action et de communication vivantes, élargissant le champ des énoncés à utiliser, voire à produire. Cela intégrait une appropriation des dimensions culturelles relatives à la langue étudiée, ainsi que des attitudes favorables à ce genre de perspective. Il semble en 2008 que l'entrée dans ce type d'apprentissage soit moins corrélative d'une finalisation par la communication. L'implicite caractérise désormais la mise en œuvre de nombre d'intentions qui, de fait, deviennent plus aléatoires en fonction des interprétations.

L'idée de connaissances plus formelles semble en 2008 prendre le pas, à la fois sur les perspectives « actionnelle » et culturelle. Les deux étaient liées en 2002 au sein d'une conception de la langue comme vecteur culturel de langage, c'est-à-dire comme moyen d'action et de communication, et pas seulement comme une somme de connaissances et techniques linguistiques à reproduire. Ces dernières sont bien entendu indispensables et ont fait, de part et d'autre, l'objet de propositions

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

² *Id.*, p. 24

³ *Id.*, p. 28

présentant un certain nombre de points communs, mais aussi, une fois encore, de divergences, notamment liées à leur caractère plus ou moins formel.

Produire et/ou reproduire des énoncés

Les deux programmes font référence, au cycle deux, à la nécessité de « développer des comportements indispensables¹ » pour l'apprentissage des langues vivantes, s'attachant de manière non exhaustive ce que l'on pourrait retrouver au sein du CECRL sous l'appellation d'« aptitudes à l'étude² ». Tous deux citent la curiosité, l'écoute, la mémorisation, la confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue, le programme de 2008 y ajoute « l'attention ».

La perspective actionnelle, telle qu'elle existe dans le CECRL, dans la mesure où elle « prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives [...]»³, appelle en effet l'idée de motivation à entrer dans un échange finalisé, mais aussi de plaisir de s'exprimer et d'écouter l'autre qui naît d'une communication réussie. Il paraît donc essentiel, dans ce cadre, de comprendre et d'être compris pour développer et entretenir la confiance nécessaire à cette poursuite des échanges et des apprentissages langagiers. Cela implique des compétences de communication, et donc des exigences de la part des enseignants, assorties d'une évaluation rigoureuse aidant à progresser sans être déstabilisante. L'importance accordée aux situations d'échanges authentiques porteuses de sens, *a fortiori* lorsqu'elles impliquent des locuteurs réellement représentatifs de langues différentes était, comme nous l'avons vu, particulièrement soulignée par les propositions présentes dans le programme de

¹ « Développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 57

« L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 18

² Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier., p. 86

³ *Id.*, p. 15

2002. Ces situations devaient également contribuer à cette « curiosité positive¹ », à ce plaisir s'alimentant aussi du sentiment de compétence à réussir un échange langagier, et qui, en un cercle vertueux, génère lui aussi la confiance à s'exprimer toujours plus et mieux dans une langue quelle qu'elle soit.

La notion de plaisir s'illustre donc au sein du programme de 2002 dans la satisfaction et la confiance à s'exprimer nées de toutes les activités reliées aux langues vivantes². Mais elle suscitait aussi la nécessité d'opter pour une évaluation « formulée de façon résolument positive³ » et à caractère formatif plutôt que sommatif⁴ qui ne devait cependant pas induire de renoncement à être exigeant. Le texte du cycle trois insistait également sur ce genre de précaution en rappelant que « les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. L'exigence de correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer⁵ ».

Plus concrètement, les concepteurs de 2002 prévoyaient, en cycle deux, un chapitre sur le « développement de l'aptitude à l'écoute », et y prévoyaient notamment le développement d'« une curiosité et une attitude active envers des documents sonores »⁶. Afin d'aider les enseignants à ne pas en rester aux intentions, le texte proposait quelques moyens de concourir effectivement à cet objectif⁷, notamment en préparant les élèves à la compréhension des messages entendus. Cela supposait un travail de conception de la part de l'enseignant, et le plus souvent une

¹ « Les élèves découvrent que l'on parle différentes langues dans leur environnement comme sur le territoire national. Ils sont amenés à développer à leur égard une attitude de curiosité positive ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 57

² « Toutes les activités reliées aux langues vivantes entretiennent le plaisir qui doit nécessairement accompagner l'acquisition d'autres modes d'expression et de communication. Elles favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation d'autres langues ». *Id.*, p. 57

³ « Elle est formulée de façon résolument positive ». *Id.*, p. 57

⁴ « L'évaluation, effectuée par l'enseignant de la classe, prend la forme d'une observation du comportement, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève ». *Id.*, p. 57

⁵ *Id.*, p. 76

⁶ *Id.*, p. 57

⁷ « Une importance toute particulière est accordée au développement chez l'élève d'une curiosité et d'une attitude active envers des documents sonores. Concourent à cet objectif :

- l'audition de très brefs récits, enregistrés ou lus, dont la compréhension est facilitée par une structure répétitive et par des illustrations explicatives ;

- le repérage, au cours d'un récit entendu, de noms, de mots ou d'expressions connus de la classe avant l'audition

- la recherche du sens de mots inconnus en fonction d'indices fournis par le texte ou le contexte du récit ». *Id.*, p. 57

véritable activité – accompagnée - des élèves dans la quête systématique de sens des messages entendus, ainsi qu’une certaine cohérence de l’ensemble des enseignements proposés.

Le texte de 2008 ne fait pas d’allusion au plaisir de communiquer. Il ne propose pas de commentaire ou contenu de nature à préciser cet objectif de développement des comportements indispensables pour l’apprentissage des langues vivantes, comme s’il s’agissait de prérequis dont les élèves devraient nécessairement être dotés avant d’entamer leur apprentissage des langues, ou bien se doter par la seule injonction.

En revanche, l’importance à accorder à l’expression et à la compréhension est rappelée dans les deux textes, l’écoute et la lecture étant par exemple systématiquement associées à la compréhension dans le programme de cycle trois de 2002 tandis que celui de 2008 précise notamment qu’il s’agit de « [privilégier] la compréhension et l’expression orale¹ » au cycle deux ou bien qu’« à partir du CE2, les activités orales de compréhension et d’expression sont une priorité² ».

Le programme de 2002 présentait à cet effet un certain nombre de contenus précis aidant à développer la compétence à comprendre. Ceux-ci étaient relatifs aux connaissances phonologiques, lexicales et grammaticales, voire culturelles, concourant de façon complémentaire à cette compréhension : la « construction du sens de ce qu’on entend³ » supposait la mobilisation efficace de la « compétence sémantique » telle que définie dans le CECRL⁴, non pas pour se rappeler d’un sens déjà « appris », mais pour le reconstruire par l’analyse des éléments entendus et la prise d’appui sur des connaissances existantes. Les contenus du programme indispensables au développement de la compréhension étaient dans ce cas très précis :

« Construction du sens de ce qu'on entend »

¹ Ministère de l’Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l’école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

² *Id.*, p. 23

³ Ministère de l’Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l’enseignement de l’école primaire. BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002, p. 77

⁴ « 5.2.1.3 Compétence sémantique

Elle traite de la conscience et du contrôle que l’apprenant a de l’organisation du sens ». Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l’éducation. Paris : Didier, p. 91

- reconnaître des mots transparents ;
- repérer des informations essentielles dans une situation familière et prévisible ;
- prendre appui sur les mots accentués pour comprendre l'essentiel
- déduire un sentiment à partir d'une intonation ;
- reconnaître la valeur fonctionnelle d'énoncés habituels dans des dialogues ;
- identifier le jalonnement chronologique dans un récit ou un dialogue ;
- identifier les liens logiques principaux exprimant la cause ou la conséquence ;
- anticiper un récit en prenant appui sur sa connaissance du sujet ou de la situation.¹ »

Il en était de même pour la compétence à « lire et comprendre² ».

Le programme de 2008 ne présente pas d'explicitation ou de contenu relatifs à cet objectif de compréhension.

En 2002, les connaissances acquises à propos des langues prenaient ainsi du sens dans l'utilisation qui en était faite à des fins de compréhension mais aussi d'expression. Elles supposaient d'abord, nous l'avons vu, la mobilisation contextualisée d'énoncés. Mais cette simple reproduction d'énoncés se voyait dépassée en cycle trois : ces derniers pouvant être personnalisés ou complexifiés grâce à des connaissances lexicales ou grammaticales mobilisées avec pertinence³.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 77

² « 2.3 Lire et comprendre

- reconnaître des mots isolés dans un énoncé ;
- reconnaître des mots transparents et savoir les lire ;
- oraliser un énoncé en respectant les schémas accentuels et intonatifs ;
- maîtriser la relation entre graphèmes et phonèmes spécifique à la langue
- segmenter correctement la lecture d'énoncés, en prenant appui sur des éléments ou groupes de mots connus ;
- exercer sa mémoire visuelle ;
- anticiper la suite d'un énoncé à partir de la connaissance que l'on a du sujet ou à partir du contexte ». *Id.*, p. 77

³ « 2.2 S'exprimer à l'oral

Construction d'énoncés

- personnaliser des énoncés connus en modifiant quelques éléments, dans le respect de la morphosyntaxe

Déjà, en cycle deux, l'utilisation adaptée au contexte des énoncés mémorisés était recherchée, et mise au service des principales « fonctions langagières » existantes¹.

En 2008, les élèves utilisent « quelques énoncés mémorisés² » en cycle deux. Il n'est pas proposé de précisions au cycle suivant quant à l'usage ou à la construction d'énoncés, si ce n'est que le palier 2 du socle commun exige la maîtrise des compétences à « communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser » et « comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes »³ qui autorisent l'hypothèse d'une construction d'énoncés simples sans toutefois l'induire absolument. Il est seulement précisé, au cycle trois, que « le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires : phrase simple et conjonctions de coordination. L'orthographe des mots utilisés est apprise⁴ ». Il n'est pas fait référence à la manière dont l'ensemble de ces acquisitions sera réinvesti, et notamment à la part de liberté qui sera éventuellement laissée aux élèves pour *inventer* éventuellement des énoncés à partir de ceux qu'ils connaissent déjà.

-
- exprimer des sentiments à l'aide de marqueurs spécifiques et/ou de l'intonation ;
 - utiliser des énoncés déclaratifs, interrogatifs et injonctifs ;
 - complexifier un énoncé grâce à l'emploi de connecteurs simples.

[...]

2.4 S'exprimer à l'écrit

Construction d'énoncés

- personnaliser un énoncé en introduisant de légers changements dans un texte bref ;
- écrire des phrases d'après un modèle défini, en les modifiant par des variations ;
- complexifier un énoncé écrit grâce à des connecteurs simples ». *Id.*, p. 77

¹ « 3 - Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière

En tenant compte des possibilités offertes par la vie de la classe, par les activités ritualisées et par les divers événements de l'année scolaire (anniversaires, fêtes...), l'élève est progressivement conduit à comprendre et à pouvoir utiliser de façon pertinente des énoncés correspondant aux fonctions langagières fondamentales ci-dessous (ces énoncés seront précisés pour chaque langue).

- parler de lui-même : [...]
- parler de son environnement : [...]
- entretenir quelques relations sociales simples : [...]
- participer oralement à la vie de la classe». *Id.*, p. 57

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, pp. 23 - 24

L'accent mis sur l'oral est rappelé dans les deux textes même si l'écrit intervient de plus en plus au fur et à mesure de l'ascension dans les cycles : le programme de 2002 le mentionnait en cycle trois seulement¹, tandis que celui de 2008 en parle dès le cycle deux, annonçant qu' « au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale² ». Les compétences de niveau A1 du CECRL précisent, en effet, en évoquant les compétences de l'élève : « je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, [...] »³, ce que rappelait quasiment à l'identique le programme du cycle trois de 2002⁴. La priorité étant néanmoins accordée à l'oral, c'est tout naturellement que l'importance du travail sur les sonorités est partagée par les deux programmes.

Les apprentissages relatifs à ce type d'objectif étaient préconisés dès le début du cycle deux en 2002 : compte tenu de « la plasticité des compétences auditives du jeune enfant et de ses capacités expressives, l'école maternelle est partie prenante de l'effort du système éducatif en faveur des langues étrangères ou régionales. Elle conduit les enfants à devenir familiers des sons caractérisant d'autres langues, elle leur fait rencontrer d'autres rythmes prosodiques [...] »⁵. Le programme de « la voix et l'écoute » renforçait ce travail en proposant des « jeux vocaux dans lesquels le travail du rythme, de l'accentuation, de la prosodie, de l'articulation conduit à une première conscience de la complexité des caractéristiques sonores du langage⁶ ».

¹ « 2.3 Lire et comprendre

2.4 S'exprimer à l'écrit ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 77

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 18

³ Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier., p. 26

⁴ « Écrire

Peut écrire un message électronique simple, une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Peut remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

⁵ *Id.*, p. 18

⁶ *Id.*, p. 37

Les concepteurs de 2008 avaient fait le choix de déclencher la sensibilisation aux langues étrangères ou régionales en CP, soit un an plus tôt que ne le recommandent les programmes de langue de 2007¹.

La nécessité de démarrer précocement l'apprentissage des langues n'est pas toujours justifiée. Jean Duverger parlait, en 2006², de « sottises concernant les vertus mythiques d'un apprentissage le plus précoce possible » tout en reconnaissant malgré tout « qu'au niveau de l'oreille et de la phonation un « plus » est souvent souligné (meilleur « accent ») en faveur de l'enseignement précoce ». Ainsi, rétroactivement, l'objectif d'« éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles³ » serait-il légitime dès la grande section ou le CP, à condition que les sonorités proposées soient de bonne qualité, c'est-à-dire que les enseignants aient une prononciation correcte.

Cet objectif était approfondi à l'école élémentaire en 2002. Il était stipulé que l'« on met particulièrement l'accent sur ses [celles de l'élève] 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'imitation⁴ », tout en multipliant « les jeux sur les sonorités de la langue⁵ ». En ce qui concerne ce dernier élément, le CECRL voit d'ailleurs dans le développement des aptitudes phonologiques un moyen de favoriser une prononciation correcte dans une nouvelle langue⁶. Les contenus et commentaires, dans leur ensemble, étaient identiques à ceux

¹ « Le CE1 constitue la première étape de ce parcours linguistique qui se continuera au-delà de l'école ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2007. Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Préambule commun. *BOEN Hors-série n° 8 du 30 août 2007*, p. 4

² DUVERGER, J., 2007. École élémentaire et enseignement des langues. *Tréma*. 1 septembre 2007. N° 28, pp. 17-22.

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 24

⁴ *Id.*, p. 40

⁵ *Id.*, p. 24

⁶ « 5.1.4.2 Conscience et aptitudes phonétiques

De nombreux apprenants, et notamment les adultes, verront leur aptitude à prononcer une nouvelle langue facilitée par

- la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques
- la capacité de produire et enchaîner des séquences de sons inconnus
- la capacité, comme auditeur, de retrouver dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologiques (c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs)

Ces aptitudes phonétiques sont distinctes de la capacité à prononcer une langue donnée ». Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier, p. 85

de l'école maternelle¹, c'est-à-dire relatifs à la découverte des rythmes, phonèmes et intonations, mais aussi aux activités jugées les mieux adaptées pour cet apprentissage. « La distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives...) » faisait exception en venant, seulement à ce cycle, s'ajouter à ces dernières.

Le cycle trois marquait un progrès important dans la continuité des acquisitions autour de compétences auditives, de l'expression orale, et particulièrement de reproduction d'énoncés justes sur les plans accentuel et intonatif. Il s'attachait aussi à la compréhension ou la construction d'énoncés incluant la bonne intonation pour reconnaître ou exprimer des sentiments ou intentions². Les

¹ « 7.1 Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

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

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

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- les jeux sur les sonorités de la langue ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 24

« 1 - Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques d'une autre langue, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.

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

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- la distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives...) ;
- les jeux sur les sonorités de la langue ». *Id.*, p. 57

² « 2.1 Écouter et comprendre Compétences auditives

- reconnaître les schémas intonatifs principaux, l'accent de phrase ou de mots ;
- reconnaître les phonèmes de la langue et discriminer des phonèmes voisins ;

Construction du sens de ce qu'on entend

- prendre appui sur les mots accentués pour comprendre l'essentiel ;
- déduire un sentiment à partir d'une intonation ;

2.2 S'exprimer à l'oral

apprentissages phonologiques étaient donc ici rapportés aux effets qu'ils pouvaient avoir sur la force et donc la compréhension des messages échangés. Il était en outre attendu que les élèves sachent « oraliser un énoncé en respectant les schémas accentuels et intonatifs¹ » au cours de leurs activités de lecture.

L'enjeu d'une maîtrise phonologique, à des fins de compréhension mutuelle – comprendre et être compris –, dépassait ainsi l'idée d'une simple conformité aux codes accentuels et intonatifs de chaque langue pour servir les intentions initiant les échanges et donc renforcer le sens des messages envoyés. Il ne s'agissait donc pas de respecter accents et intonations pour eux-mêmes, mais dans une perspective d'amélioration de la communication.

Le programme de 2008 précise, au cycle deux, que « les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle² ». Le renvoi à la « progression³ » de chaque langue vivante (dans le programme de 2007) permet de relever les types de connaissances phonologiques à apprendre suivant les cycles. Cependant, la synthèse des enjeux pour chaque cycle, la caractérisation globale des objectifs, les contenus afférents sont absents des programmes, même si l'on peut faire la démarche de les retrouver dans le préambule commun du texte d'août 2007. Une continuité avec cet objectif, mais dont les modalités sont tues, est assurée, au cycle trois, où « les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise⁴ », sans compétence du socle commun qui rappellerait cette ambition.

Si les deux textes s'accordent sur la nécessité de faire acquérir des connaissances et capacités, une des divergences essentielles semble donc être dans le rapport à l'usage authentique qui en est fait. Le texte de 2002 mettait explicitement l'acquisition de « comportements indispensables » à l'apprentissage des langues

Reproduction

- reproduire des énoncés en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes.

Construction d'énoncés

- exprimer des sentiments à l'aide de marqueurs spécifiques et/ou de l'intonation ;
- utiliser des énoncés déclaratifs, interrogatifs et injonctifs ». *Id.*, p. 77

¹ *Id.*, p. 77

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

³ « Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale ». *Id.*, p. 18 ; 24

⁴ *Id.*, pp. 23 - 24

vivantes mais aussi d'éléments lexicaux, grammaticaux, phonologiques, voire d'énoncés appris, au service d'une communication réussie et progressivement plus autonome, prenant appui sur le souci de comprendre et d'être compris dans des situations variées. Le programme de 2008, bien qu'annonçant des intentions de même nature, tend à présenter ces acquisitions de manière plutôt isolée par rapport à la finalité communicationnelle, voire ne précise pas les contenus qui leur sont afférents. Il semble par conséquent que la manière de s'approprier les contenus et de se distancier au cours de l'apprentissage soit différente. Le programme de cycle trois de 2002 annonçait que « la programmation des activités se fait sur la base des compétences de communication à acquérir en fin de cycle en tenant compte de la liste des connaissances linguistiques qui sera donnée pour chaque langue (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe)¹ ». Celui de 2008, qui, lui aussi, a rappelé l'exigence des « compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*² », met l'accent au cycle trois sur « les activités orales de compréhension et d'expression (qui) sont une priorité³ ». L'ancien programme parlait plus volontiers de tâches⁴ que d'activités, conférant aux situations proposées aux élèves un caractère de conception quelque peu majoré.

Une certaine dissemblance se faisait sentir au niveau du détail des contenus de programmes. Au-delà d'une différence notable de précisions, on y perçoit, comme nous l'avons vu, à la fois une mise en lien systématique avec la mobilisation des connaissances en 2002 contre une simple énumération de contenus en 2008. Apparaît également la perspective, toujours en 2002, de dépasser la simple reproduction d'énoncés appris – qui pourraient se contenter d'une seule mémorisation (de la forme et du sens) – pour en construire de nouveaux, les adapter à des contextes plus variés, en s'appuyant sur ses connaissances lexicales et grammaticales. En conséquence, la nuance entre un « entraînement régulier et méthodique⁵ », en 2002, et « [un]

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 76

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 23

³ *Id.*, p. 23

⁴ « Priorité est donnée aux réalités sonores et aux tâches de compréhension et de reproduction ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 57

⁵ « 2 - Un entraînement régulier et méthodique

apprentissage des langues vivantes [qui] s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire¹ », en 2008, prend une autre tonalité : on retrouve, certes, des deux côtés, une nécessaire exposition abondante et régulière à la langue, assortie sans doute de phases répétitives. Mais le programme de 2002 proposait une programmation précise en cohérence avec les objectifs visés². La mémorisation était nécessaire, comme dans tout apprentissage, mais les connaissances étaient retenues grâce à leur usage régulier dans des situations authentiques d'échanges programmés officiellement³. Si la mémoire était évoquée en 2002, c'est en tant que mémoire auditive⁴ ou visuelle⁵ qu'il s'agissait d'exercer, ou bien pour mémoriser des comptines en maternelle ou cycle deux. Dans le cas des énoncés, les recommandations n'allaient pas sans la compréhension et l'utilisation pertinente de ces énoncés au sein d'activités ritualisées⁶ ou, en tout cas, concrètes et inscrites dans l'action quotidienne. Comme nous l'avons déjà rappelé, l'introduction générale aux programmes de cycle trois éclairait ce point de vue :

« L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. Ce n'est pas parce qu'on suppose que la langue étrangère s'acquiert seulement par la maîtrise de la grammaire. Bien au contraire, le programme est

Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions ci-dessous ». *Id.*, p. 77

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 18

² « Le volume horaire consacré à ce domaine se décompose d'une part en des séances courtes conduites par le maître pour un total d'une heure hebdomadaire et d'autre part en des activités prolongeant ces séances ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 57

« Le volume horaire consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale se décompose en deux parties :

- deux séances hebdomadaires de 45 minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode ;

- des activités de réactivation des acquis et d'exposition à la langue, soit réparties en courtes plages de travail sur l'ensemble de la semaine, soit lors de moments plus intenses dans l'année (activités conduites par des locuteurs natifs de la langue, classe linguistique, projet pédagogique dans la langue, etc.). Pour ces activités, le volume horaire globalisé relève de l'autonomie pédagogique du conseil des maîtres, pouvant aller jusqu'à l'équivalent d'une demi-heure hebdomadaire ». *Id.*, p. 76

³ « Cette acquisition est favorisée par les jeux mettant les élèves en situation d'écoute et d'échanges réciproques et augmentant les occasions de prise de parole spontanée ». *Id.*, p. 58

⁴ « 2.1 Écouter et comprendre

- exercer sa mémoire auditive à court et à long terme ». *Id.*, p. 77

⁵ « 2.3 Lire et comprendre

- exercer sa mémoire visuelle ». *Id.*, p. 77

⁶ *Id.*, p. 57

tout entier placé sous le signe de l'exploration de situations de communication, d'autant plus consistantes pour l'élève qu'elles s'inscrivent dans des situations ordinaires de sa vie, tant à l'école qu'en dehors.¹ ».

L'échange, la situation de communication, voire l'action fondaient, en 2002, les apprentissages, et notamment la nécessité de s'approprier des connaissances mobilisables au sein de compétences, qu'elles soient lexicales (éléments lexicaux et grammaticaux²), grammaticales, phonologiques ou culturelles. De surcroît, depuis le cycle deux, les rapprochements avec la langue française s'étaient multipliés afin d'en faciliter mutuellement l'apprentissage³. Le programme de 2008 prévoit, lui aussi, des acquisitions grammaticales, phonologiques ou culturelles.

Dans une perspective de « renforcement de la maîtrise du langage » était organisé, au cycle trois de 2002, « à partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue » permettant de « faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et [de les rendre] capables d'un début d'autonomie dans la production ». Il était donc à nouveau prévu de dépasser le niveau des énoncés appris et à reproduire. À l'instar de la discipline français, la référence à un travail d'« observation réfléchie de la langue⁴ » (ORL), en cycle trois, allait dans ce sens. Les concepteurs justifiaient que « l'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus

¹ *Id.*, p. 65

² Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier, p. 87

³ « [...] "langue étrangère ou régionale" contribuant à une première prise de conscience des différences qui distinguent le français [...] ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 64

« Elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française qui caractérisent le cycle 2 : reconnaissance des unités distinctives (phonèmes) nécessaire à l'apprentissage de la lecture, repérage des constructions syntaxiques et première attitude réflexive face au lexique susceptibles d'améliorer la compréhension ». *Id.*, p. 57

⁴ « Observation réfléchie de la langue :

- l'organisation de la syntaxe de la phrase simple déclarative et interrogative
- les moyens élémentaires de l'énonciation ;
- l'opposition de l'unicité et du nombre ;
- les moyens verbaux de la relation d'événements présents, passés ou à venir ;
- les moyens d'exprimer la localisation ». *Id.*, p. 78

sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage¹ ». Ce souci de distance caractérisant l'apprentissage des langues au cycle deux renforcerait ainsi l'hypothèse selon laquelle il n'était pas question en 2002 de reproduire uniquement des énoncés et de compiler un certain nombre de connaissances (mots de vocabulaire avec leur orthographe, règles grammaticales, voire connaissances sur les faits culturels), sans les mettre à l'épreuve d'un message authentique et contextualisé à envoyer à quelqu'un, ou bien à recevoir et comprendre, et, si possible, au cours d'une relation avec un locuteur de la langue apprise. Mais l'ORL conférait en outre une part d'autonomie supplémentaire à l'élève en lui donnant la possibilité de comprendre le fonctionnement de la langue étudiée. Le CECRL accordait à la découverte initiale des principes qui régissent le fonctionnement d'une langue² des vertus propices à l'engagement dans les apprentissages et à leur efficacité.

Le texte de 2008 met particulièrement en avant, nous l'avons vu, la mémoire et l'entraînement mais n'évoque cependant jamais la manière dont les connaissances devront être intégrées. La liste des acquisitions principales est en effet énumérée sans commentaire ni contenu.

Il est difficile, en règle générale, d'expliquer que les concepteurs du programme de 2008 aient souhaité renvoyer les enseignants à la lecture des programmes de langue d'août 2007 sans faire l'effort de reprendre l'ensemble des objectifs et contenus envisagés. Rappelons, à cet égard, que le renvoi à ce programme d'août 2007 s'attachait aux « progressions » proposées pour chaque langue, et non au préambule commun qui, lui, se chargeait d'éclairer sur les fondements et la cohérence de toutes ces propositions et sur les intentions communes, quelle que soit la langue enseignée.

¹ *Id.*, p. 77

² « 5.1.4.1 Conscience de la langue et de la communication

La sensibilisation à la langue et à son utilisation impliquent la connaissance et la compréhension des principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement. En conséquence, la nouvelle langue peut alors s'apprendre et s'utiliser plus rapidement au lieu d'être perçue comme la menace d'un système langagier établi que l'apprenant considère souvent comme normal et « naturel ». Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier, p. 85

Ce programme de 2007 pour les langues vivantes à l'école primaire était, quant à lui, plus étoffé et très proche du texte de 2002¹, tout en l'adaptant aux nouvelles exigences du socle commun, notamment à la définition de connaissances, capacités et attitudes à développer. Le programme de 2002 proposait lui-même une vraie conformité aux caractéristiques axiologiques et exigences définies dans le CECRL que nous avons à plusieurs reprises évoquées.

L'apprentissage des langues : entre culture, action, production et reproduction

Nos analyses nous amènent à des conclusions différentes quant aux conceptions développées par chacun des programmes de langues qui, pourtant, s'inscrivent dans un cadre de référence commun.

Parmi les savoirs recensés au sein du CECRL, sont surtout envisagées par les concepteurs de 2008 les connaissances de « culture générale (connaissance du monde) » et quelques savoirs socio-culturels² présentés de manière relativement décontextualisée, assez loin des savoirs relatifs à la « prise de conscience interculturelle³ », elle aussi, inventoriée par le CECRL. Celle-ci, très prégnante en 2002, était mise au service d'une éducation à l'altérité, construite sur de multiples apports disciplinaires assurant une certaine cohérence horizontale au programme.

Le texte de 2008 marque ainsi une certaine perte du fondement communicationnel. De fait, il se retrouve privé de la perspective d'enrichissement

¹ On y retrouve d'ailleurs certaines phrases quasiment à l'identique.

² « 5.1.1.2 Savoir socioculturel

Les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects.

1. La vie quotidienne,

[...]

5. Langage du corps (voir 4.4.5) : connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant.

6. Savoir-vivre

7. Comportements rituels »

Id., p. 82

³ « 5.1.1.3 Prise de conscience interculturelle

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes ». *Id.*, p. 83

par l'autre, de la curiosité créatrice de lien initiant un « savoir-être disposé à découvrir l'autre¹ ». Il néglige aussi l'importance du lien intergénérationnel reposant, notamment, sur une communauté de langues et de traits culturels, et contribuant à la construction d'une identité.

La minoration du fondement communicationnel s'exprime aussi désormais dans la disparition des allusions à des situations d'échanges inscrites dans une réalité, et donc dans un contexte particulier. Celles-ci exploitaient, en 2002, l'environnement propre à chaque classe, justifiant le souci d'une expression et d'une compréhension orale puis écrite de plus en maîtrisée, voire progressivement autonome. Elles soulignaient, par ailleurs, la nécessité de compétences de communication extraites du CECRL, non réductibles aux seules compétences linguistiques, c'est-à-dire aux compétences qui auraient exclusivement « trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations² ». En 2008, le travail des compétences sémantiques ne s'accompagne pas de contenus, comme s'il s'agissait essentiellement de *reconnaître* et *reproduire* des énoncés déjà connus et traduits en amont, sans perspective d'accéder à une certaine variété, de recevoir ou produire de l'inédit, d'accéder au registre d'une relative invention. La sensibilisation à la compétence socio linguistique, relative « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue³ » apparaît minimisée, celle-ci étant appréhendée de l'extérieur et peu mise en exercice. Les programmes d'août 2007 le prévoient pourtant, mais ceux de 2008 ne le rappellent aucunement, ni dans les objectifs, ni dans les contenus proposés.

¹ *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 86

³ « 5.2.2 Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Comme on l'a déjà souligné avec la compétence socioculturelle, et puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le Cadre de référence, notamment en ce qui concerne le socioculturel, pourrait être pris en considération. [...]

– marqueurs des relations sociales (5.2.2.1)

– règles de politesse (5.2.2.2)

– expressions de la sagesse populaire (5.2.2.3)

– différences de registre (5.2.2.4)

– dialecte et accent (5.2.2.5) ». *Id.*, p. 93

Se manifestent en conséquence des modèles qui ne sont pas – logiquement – sans rappeler ceux décrits pour la maîtrise de langue française : en 2002, un modèle conforme à la logique du cadre européen fondé sur la définition du langage qui, en tant qu'activité de communication inscrite dans des actions, indissociable de caractéristiques sémantiques, « s'acquiert en situation, et non selon des modalités formelles de transmission qui s'apparenteraient à des "leçons"¹ » ; en 2008, un modèle d'apprentissages assez formels en apparence, peu contextualisés.

Le programme de 2002 valorisait, dans le respect du projet européen pour les langues, la construction, à long terme, de la maîtrise d'une langue étrangère ou régionale envisagée comme vecteur de la communication entre individus issus de cultures nationales et/ou régionales différentes et soutien d'actions efficaces dans des contextes culturels et linguistiques différents.

L'enjeu communicationnel et actionnel fondait le développement d'attitudes favorables aux apprentissages et les acquisitions linguistiques et culturelles. Étaient progressivement visées des compétences à comprendre, mobiliser, enrichir voire créer des énoncés corrects, contextualisés, et associant aux composantes lexicales, grammaticales, syntaxiques et phonétiques la force expressive de l'intonation et le respect de codes culturels. Ces compétences étaient développées, y compris au sein des différentes disciplines, par une exposition abondante à la langue exploitant les occasions authentiques de communiquer ou d'agir et par une observation réfléchie de la langue visant à en comprendre le fonctionnement. Leur acquisition était corrélée à celle de savoirs relatifs à la « prise de conscience interculturelle » mis au service d'une éducation à l'altérité et des relations entre cultures ou générations.

Le modèle d'enseignement des langues étrangères et régionales de 2008 est finalisé par la validation du niveau A1 du CECRL. Il requiert le développement de connaissances lexicales, grammaticales, phonologiques et orthographiques, mises au service de la correction d'énoncés dont le sens est connu et qu'il s'agit de reconnaître et reproduire. L'acquisition de ces connaissances est soumise à la maîtrise de comportements indispensables à l'apprentissage des langues –

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes.* Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 9

particulièrement l'attention, l'écoute et la mémorisation. Il s'accompagne de l'acquisition de connaissances du monde relatives à l'altérité.

En 2002, on pourrait craindre que la prévalence accordée aux situations de communication et que le temps consacré à la découverte active du fonctionnement de la langue et d'autres cultures ne minorent la part d'entraînement nécessaire à la maîtrise des énoncés permettant l'obtention du niveau A1 du CECRL pour les langues.

On pourrait opposer au modèle d'enseignement émergent des programmes de 2008 son approche privilégiant la maîtrise plutôt formelle d'énoncés et peu attachée à inscrire cette dernière, à la fois dans le contexte culturel qui la soutient, et dans des perspectives évolutives d'échange et d'action qui lui donnent sens.

Conclusion

Après étude, on peut penser qu'en 2002, la similarité des approches des différents enseignements des langues à l'école primaire se manifestait tout d'abord par la place essentielle faite au langage, développé à partir de situations authentiques d'échanges oraux ou de projets d'écriture finalisés par des fonctions spécifiques, dans la perspective de communiquer, agir, consigner ses connaissances ou sa pensée. Au-delà des contraintes de correction de la langue considérée comme un vecteur culturel du langage, celles liées à l'usage ou au contexte - y compris culturel - contribuaient, dans cette perspective, à optimiser, en les enrichissant, les projets d'expression, et à donner du sens aux apprentissages linguistiques.

On s'attachait, en 2002, à donner des moyens tangibles de créer en permettant aux élèves de comprendre la logique de fonctionnement de la langue, d'en faire un objet d'étude afin de développer le désir d'en exploiter les ressources et d'améliorer effectivement la qualité des productions. La variété des situations ou des types d'écrits, la relation de réciprocité aux supports culturels, voire l'imposition délibérée de contraintes conçues par le maître, devaient permettre de nourrir cette invention cadrée par le souci d'une réception conforme aux attendus et progressivement rapportée, à cet effet, à des exigences normatives de plus en plus élaborées.

Nos analyses nous permettent d'avancer que l'enseignement des langues, à l'école primaire en 2008, s'organise avant tout selon une contrainte prioritaire de correction par rapport à des modèles de langue à respecter.

Il s'agit concrètement, dans les programmes de 2008, tout en se faisant comprendre, de limiter au maximum les écarts à ces modèles. Dans cette perspective, les règles de fonctionnement des langues visent à être décrites, retenues et appliquées par les élèves afin de garantir la correction des énoncés produits. L'entraînement se pose comme le facteur essentiel de progrès et le recours à la culture constitue, de manière privilégiée, le moyen de renforcer ou de faire évoluer les modèles.

Chapitre III.
Comprendre ou
appliquer

Introduction

Les mathématiques et les enseignements civiques (« vivre ensemble » puis « éducation civique » en 2002, et « devenir élève » puis « instruction civique et morale » en 2008) sont deux disciplines (voire domaine pour ce qui concerne l'éducation civique de 2002) qui, *a priori*, se ressemblent assez peu. Ces enseignements peuvent pourtant tous deux comprendre, à la fois une part d'application de techniques ou de règles dans un registre plus ou moins vaste de situations (pour les mathématiques, il s'agirait globalement d'« automatiser » certains mécanismes utiles dans le cadre de la résolution de problèmes ; pour les enseignements civiques, il pourrait s'agir des règles cadrant les comportements relatifs à une certaine maîtrise du vivre ensemble et du fonctionnement démocratique), et néanmoins une marge de liberté et de pouvoir de décision dans le cadre de la résolution de problèmes mathématiques ou d'expériences de vie collective. L'éventuelle « automatisation » des procédures ou des comportements n'est cependant pas exclusive de leur construction, par l'élève, de leur appropriation, de leur compréhension, de ce qui leur donne donc de l'intelligibilité et de la signification et permet, en retour, de développer et conserver le pouvoir de prendre des décisions rationnelles et contextualisées. La compréhension permettrait en effet une mise à distance de ces procédures et règles et une mobilisation autonome dans nombre de situations, y compris inédites.

Étudier le traitement de ces deux disciplines au sein de chacun des programmes devrait ainsi nous permettre de caractériser la manière dont ces derniers envisagent le compromis entre les deux modalités, applicative et automatisée pour la première, compréhensive et mobilisant le raisonnement et la décision pour la seconde. Nous pourrions ainsi tenter d'identifier quelle place, y compris temporelle, leur est accordée dans le déroulement des enseignements et dans l'appropriation des connaissances et des compétences visées. Plus précisément, nous pourrions questionner la part de mobilisation et d'expérience de l'élève dans le processus envisagé.

Mathématiques : du raisonnement aux mécanismes

La place des mathématiques a toujours été très importante à l'école primaire, en tant que discipline permettant, avec le français, d'acquérir ce que l'on a coutume d'appeler les « fondamentaux » du « lire-écrire-compter ».

L'introduction du programme de 2002 rappelait, pour le cycle deux, que l'enseignement des mathématiques constituait « depuis plusieurs siècles », avec celui du langage écrit auquel il s'articule, « l'ossature de l'école »¹. Cependant, les deux axes considérés comme structurant l'école primaire en 2002 étaient constitués par la maîtrise de la langue et l'éducation civique. Les mathématiques étaient présentées comme un outil pour aider à l'exploration du monde réel, où « les savoirs et les savoir-faire mathématiques qu'il [l'élève] a découverts lui donnent la possibilité de décrire plus rigoureusement les phénomènes auxquels il s'intéresse et leur évolution² ». Les programmes de 2002 considéraient les connaissances mathématiques comme des réponses efficaces à des problèmes concrets, des outils porteurs de certains pouvoirs, comme le stipulait le programme de maternelle :

« Dès les premiers apprentissages, les mathématiques doivent être perçues, et donc vécues comme fournissant des moyens, des outils pour anticiper, prévoir et décider. Faire des mathématiques, c'est élaborer de tels outils qui permettent de résoudre de véritables problèmes, puis chercher à mieux connaître les outils élaborés et s'entraîner à leur utilisation pour les rendre opératoires dans de nouveaux problèmes. Ces outils évolueront au collège et d'autres seront nécessaires pour traiter des problèmes de plus en plus complexes³ ».

Les mathématiques étaient alors décrites comme une science interagissant avec d'autres sciences : la relation entre les mathématiques et les sciences et

¹ « 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 40

² *Id.*, p. 64

³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

technologies était largement encouragée¹ au sein même du programme, et les sciences se prêtaient à des situations à proposer en mathématiques². Les documents d'application en cycles deux et trois précisaient ainsi le type d'articulation à envisager avec les autres domaines de savoirs, selon un double mouvement qui envisageait la réciprocité des apports : les ressources mathématiques utiles à d'autres disciplines, et en retour, des questionnements issus de ces disciplines et sources de progrès mathématiques. L'approche pluridisciplinaire était ainsi définie et largement illustrée³. Il était toutefois précisé qu'il s'agissait d' « exploiter sans dénaturer le sens de ces activités par une manipulation artificielle de concepts⁴ ».

Les objectifs de cycle deux valorisaient cette mise en relation des connaissances et de leur usage, une mise en relation prenant appui sur la compréhension et l'accès progressif à des concepts, à une reconnaissance de leur pouvoir :

¹ « 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". Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 52

« Une autre importante nouveauté réside dans le domaine voué à une première éducation scientifique. Les mathématiques, d'un côté, les sciences expérimentales et la technologie, de l'autre, doivent être aussi souvent que possible liées dans la mise en œuvre des programmes ». *Id.*, p. 65

² « 6 - Grandeurs et mesure

L'essentiel des activités concerne la résolution de problèmes "concrets", réels ou évoqués, en utilisant des procédés directs, des instruments de mesure, des estimations ou des informations données avec les unités usuelles. Les activités scientifiques et technologiques fournissent un champ d'application privilégié pour ce domaine ». *Id.*, pp. 83 - 84

³ « L'articulation avec d'autres domaines de savoir

Si elles sont un outil pour agir au quotidien, les mathématiques doivent également offrir les ressources utiles à d'autres disciplines qui, en retour, leur apportent un questionnement et leur permettent de progresser. Ainsi, l'articulation avec d'autres domaines de savoir doit-elle être pensée, dès l'école élémentaire, dans un double mouvement. Donnons-en quelques exemples. Le travail fait en histoire sur une frise du temps peut être une occasion d'utiliser et d'enrichir des acquis antérieurs sur le placement de nombres sur une ligne graduée. À l'inverse, les questions posées à l'occasion de l'étalonnage d'un verre doseur cylindrique peuvent être le point de départ d'un travail sur la proportionnalité entre masse et hauteur de liquide (sans omettre d'évoquer les imprécisions dues aux instruments de mesure et à leur utilisation). La notion d'échelle peut être précisée à l'occasion de l'étude de cartes en géographie. L'analyse d'œuvres artistiques en vue de réaliser des projets sur les mêmes principes peut conduire à en mettre en évidence des structures géométriques. Le projet de réalisation d'une maquette d'un objet met en œuvre des connaissances en géométrie, dans le domaine de la mesure ou dans celui de la proportionnalité et nécessite d'organiser les calculs à effectuer. ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 5 ; 6

⁴ *Id.*, p. 6

« 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 euros) est assurée par son utilisation dans les activités relatives à la numération et au calcul

[...]

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 problèmes¹».

Le programme de 2002 faisait finalement des mathématiques un outil au service d'un éventail élargi d'objectifs à long terme. Il était annoncé, dans le domaine « découverte du monde » en maternelle, que « [l'enfant] commence ainsi à se confronter à la pensée logique² », qu'« il s'essaie à raisonner. Bref, il expérimente les instruments du travail intellectuel qui permettent de décrire la réalité, de la quantifier, de la classer ou de la mettre en ordre, en un mot de la comprendre³ ». On pouvait lire également en cycle deux que « les capacités à chercher, abstraire, raisonner et expliquer se développent [...]»⁴. De même, en cycle trois, « [...] le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit⁵ » :

« Les connaissances et les savoir-faire développés au cycle 3 doivent contribuer au développement d'une pensée rationnelle, à la formation du citoyen, et permettre de bénéficier au mieux de l'enseignement donné au

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 50

² *Id.*, p. 31

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 51

⁵ *Id.*, p. 82

collège. Ce triple impératif concerne aussi bien les connaissances que doivent acquérir les élèves que leur capacité à les mobiliser, de façon autonome, pour résoudre des problèmes¹ ».

Au-delà de l'inscription sur un continuum dépassant l'école primaire et commencé dès la maternelle², c'est aussi dans une perspective de formation de l'individu et du citoyen que s'inscrivaient les acquisitions en mathématiques, et plus particulièrement la capacité à résoudre des problèmes en faisant un usage pertinent de ses connaissances.

En 2008, les mathématiques constituent l'une des deux disciplines, avec le français, auxquelles il a été accordé le plus d'importance³ au sein de l'école primaire. Cette discipline a fait l'objet, dès la sortie des programmes, de « progressions annuelles⁴ » qui ont pour but de « fournir aux enseignants des objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles⁵ », et bénéficie d'un horaire hebdomadaire d'enseignement⁶. Les rédacteurs de 2008 n'explicitent pas, dans le texte, cette prééminence accordée aux mathématiques. C'est seulement dans « Clés actus », le mensuel édité par le secrétaire d'État chargé de l'Industrie et de la Consommation, que le Porte-Parole du Gouvernement de l'époque, Luc Chatel, éclaire cette prévalence en précisant « que c'est indispensable pour permettre aux élèves d'accéder aux autres champs fondamentaux du savoir : c'est le choix qu'ont fait avant nous la plupart des grands pays européens, et 81% des parents interrogés y sont

¹ *Id.*, p. 82

² « 1.7 Penser les apprentissages sur le long terme

Les travaux relatifs aux différents domaines évoqués dans ce document, entrepris dès le début de l'école maternelle, concernent des apprentissages qui se prolongent au cycle deux. C'est donc dans une perspective longue qu'il convient de les envisager. L'enseignant d'école maternelle doit avoir conscience de l'importance et de la portée des acquis qui se structurent peu à peu ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 21

³ « Cette nouvelle présentation des horaires permet de marquer plus particulièrement l'importance donnée à l'apprentissage des mathématiques et du français ». DARCOS, X. (2008). *Présentation des nouveaux programmes du primaire - Ministère de l'Éducation Nationale*. Consulté le 3 juillet 2008 sur [éducation.gouv.fr](http://www.Éducation.gouv.fr) : <http://www.Éducation.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html>

⁴ « La partie "Progressions", en français et en mathématiques, a pour but, quant à elle, de fournir aux enseignants des objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles ». *Id.*, p. 11

⁵ *Id.*, p. 11

⁶ Les progressions annuelles pour toutes les disciplines, autres que le français et les mathématiques, n'ont été présentées qu'en janvier 2012 et les horaires de ces disciplines sont annualisés.

favorables¹ ». Selon Michel Develay, les mathématiques constituent effectivement des outils pour les sciences « empirico-formelles » afin d'objectiver leur domaine² et constituent, en cela, un moyen d'accéder aux autres champs du savoir.

Selon le préambule aux programmes de 2008, l'école primaire « doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative³ ». En effet, la présentation des programmes stipule que :

« Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes⁴ ».

Mais,

« C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite⁵ ».

En lisant ces annonces présentant des objectifs liés à l'invention, l'imagination, le raisonnement, l'autonomie, l'initiative, la réflexion, l'interprétation, l'argumentation, la mobilisation des connaissances, et malgré les allusions à des moyens tels que les « entraînements systématiques », on peut s'attendre à découvrir des objectifs reprenant ce genre d'ambitions au sein des programmes de la discipline mathématiques et insistant sur les enjeux, pour le citoyen, d'une formation mathématique solide. On s'attend, notamment, à ce que l'entraînement soit précédé par des moments où la réflexion des élèves est largement convoquée et accompagnée par le recours à l'argumentation, puis alterne avec eux.

¹ CHATEL, L., 29 avril 2008. 29 avril 2008. Consulté le 30 avril sur Clés actu : kiosque.porte-parole.gouv.fr/001/001_004.html

² DEVELAY, M., 1995. Le sens d'une réflexion épistémologique. Dans M. DEVELAY (Dir.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines - Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 10

⁴ *Id.*, p. 10

⁵ *Id.*, p. 10

L'introduction au programme de 2008 de cycle trois précise, en effet, que « la pratique des mathématiques développe le goût de la recherche et du raisonnement, l'imagination et les capacités d'abstraction, la rigueur et la précision¹ ». On peut, par ailleurs, lire que « dans la continuité des premières années de l'école primaire, la maîtrise de la langue française ainsi que celle des principaux éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires du CE2 et du CM² ». Le programme évoque préalablement la confrontation à la pensée logique et la perspective d'adopter d'autres points de vue que le sien³ dans le domaine « découvrir le monde » en maternelle, puis donne à lire en cycle deux que « l'apprentissage des mathématiques développe l'imagination, la rigueur et la précision, ainsi que le goût du raisonnement⁴ ». « La connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1⁵ ».

Si l'idée de construire une pensée logique, rationnelle, de concourir à la formation de l'esprit est envisagée dans les deux textes, le souci de prendre appui sur les fondements de la discipline mathématiques ne s'exprime pas de la même manière. Cela nous incite à interroger la place faite aux problèmes à résoudre ainsi qu'au raisonnement et à la compréhension lors de l'acquisition des « principaux éléments de mathématiques », dans cette progression vers la rationalité.

Des statuts différents accordés à la résolution de problèmes

À la lumière de nos premières lectures, un modèle homogène tend à se dégager au niveau de l'ensemble de la scolarité primaire de 2002, tandis que les modèles de la maternelle et de l'école élémentaire tendent plutôt à se différencier en 2008. C'est pourquoi nous présenterons, dans une première sous-partie, les modèles émergeant en 2002 et à la maternelle de 2008 car ils présentent une certaine

¹ *Id.*, p. 22

² *Id.*, p. 21

³ « DÉCOUVRIR LE MONDE

Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas)». *Id.*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 18

⁵ *Id.*, p. 17

proximité. Puis, nous tenterons, dans une seconde sous-partie, de caractériser l'enseignement à l'école élémentaire de 2008, assez éloigné des modèles précédents.

La résolution de problèmes fondant les apprentissages

L'idée d'un pouvoir maîtrisé permettant de résoudre des problèmes et issu des apprentissages mathématiques était largement évoquée en 2002. Ainsi pouvait-on lire : « Dès l'école maternelle l'enfant a commencé à prendre conscience de la puissance de son jugement et de la rigueur qui doit être observée dans son usage¹ ».

De même dans les objectifs de cycle deux en mathématiques, c'était un important champ de possibles qui s'ouvrait à l'élève :

« 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'explicitier 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 lui² ».

Enfin, au sein de l'introduction au cycle des approfondissements :

« Si, en mathématiques, une réflexion nouvelle sur l'apprentissage du calcul se fait jour, qui prend en compte les machines susceptibles de suppléer l'homme dans ce domaine, l'essentiel du programme réside dans l'orientation pragmatique d'un enseignement des mathématiques centré sur la résolution de problèmes. Par là, les connaissances élaborées dans les différents domaines des mathématiques prennent leur signification. Elles deviennent des instruments disponibles pour traiter nombre de situations et pour entrer dans les sciences d'une autre manière³ ».

Puis dans le corps même du programme de mathématiques :

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 40

² *Id.*, p. 40

³ *Id.*, p. 65

« 1 - Exploitation de données numériques

Ce domaine recouvre l'ensemble des problèmes dans lesquels les nombres et le calcul interviennent comme outils pour traiter une situation, c'est-à-dire pour organiser, prévoir, choisir, décider :

[...]

Le raisonnement y occupe une place importante, en particulier dans la résolution de problèmes relevant de la proportionnalité¹ ».

Ce pouvoir pouvait notamment s'exercer et prendre du sens pour les élèves dans des « problèmes où les élèves sont placés en situation d'anticiper une réponse qu'ils pourront ensuite vérifier expérimentalement.² ». Ce genre de problèmes met en évidence un certain pouvoir d'anticipation sur la réalité. Ce pouvoir se révèle généralement favorable aux élèves en difficultés qui ont pris l'habitude de considérer les problèmes comme des devinettes auxquelles il s'agit de trouver une réponse quelle qu'elle soit, sans la construire par un raisonnement mathématique rigoureux et conceptualisé³. Le pouvoir obtenu devait progressivement s'exercer par la capacité à résoudre des problèmes en utilisant des procédures expertes, mais surtout et *avant* cela, en élaborant des procédures personnelles. Il permettait ainsi de traiter des situations mathématiques y compris nouvelles et suscitait donc un traitement non routinier.

Tous ces verbes à forte connotation de responsabilité et d'initiative s'illustraient d'ailleurs en 2002 dans des « compétences transversales » visées en mathématiques qui parcouraient toutes les démarches mises en œuvre au sein de cette discipline, en cycle deux⁴ comme en cycle trois¹. Les niveaux d'acquisition de ces

¹ *Id.*, p. 82

² *Id.*, p. 52

³ BRISSIAUD, R. , septembre 2006. *Le débat sur l'enseignement des mathématiques à l'école : la situation à la rentrée 2006*. Consulté le 12 novembre 2008, sur Le café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=brissiaud%20situation%20%C3%A0%20la%20rentr%C3%A9e%202006>

⁴ « Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

- s'engager dans une procédure personnelle de résolution et la mener à son terme ;
- rendre compte oralement de la démarche utilisée, en s'appuyant éventuellement sur sa "feuille de recherche" ;
- admettre qu'il existe d'autres procédures que celle qu'on a soi-même élaborée et essayer de les comprendre ;
- rédiger une réponse à la question posée ;

compétences évoluaient d'un cycle à l'autre, amenant progressivement l'élève vers plus d'autonomie et de lucidité dans son raisonnement mathématique : l'élève devait pouvoir mener un raisonnement, en rendre compte, se distancier par rapport à lui afin de le comparer avec celui des autres et identifier d'éventuelles erreurs dans les démarches mises en œuvre. Émergeait ainsi l'idée d'esprit critique et de responsabilisation de l'élève, corroborant le commentaire d'André Revuz selon lequel « la mathématique est une activité intellectuelle, et enseigner la mathématique, c'est essentiellement aider l'esprit à développer son activité, à se fortifier, à se libérer de ses idées non fondées et de ses inhibitions, à savoir se contrôler² ».

Dans cette perspective, le document d'accompagnement de 2002 précisait, en maternelle, que « l'utilisation autonome des nombres ne relève pas essentiellement d'activités rituelles (récitation de la suite des nombres, comptage des absents..), mais d'actions qui ont du sens, c'est à dire de la signification pour l'enfant et qui lui font prendre conscience que dénombrer est efficace pour retenir une quantité³ ». Cette prise de position quant au sens à donner aux acquisitions nouvelles par l'intermédiaire de problèmes à résoudre complétait celle du document d'application qui rappelait plus précisément encore le sens des acquisitions mathématiques :

« Ces situations sont fondamentales pour permettre aux élèves de donner du sens aux nombres. C'est en particulier lorsque les comparaisons directes des quantités (par rapprochement des objets : correspondance terme à terme ou par paquets) ne sont pas réalisables que le recours aux

- identifier des erreurs dans une solution ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 53

¹ « Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

- utiliser ses connaissances pour traiter des problèmes ;
- chercher et produire une solution originale dans un problème de recherche ;
- mettre en œuvre un raisonnement, articuler les différentes étapes d'une solution ;
- formuler et communiquer sa démarche et ses résultats par écrit et les exposer oralement ;
- contrôler et discuter la pertinence ou la vraisemblance d'une solution ;
- identifier des erreurs dans une solution en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre ;
- argumenter à propos de la validité d'une solution ». *Id.*, p. 84

² REVUZ, A., 2012. Enseignement des mathématiques. *Encyclopaedia Universalis* (Encyclopaedia Universalis, Éd.)

³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 12

nombres apparaît comme particulièrement efficace aux élèves, par le biais du dénombrement.

Plus tard, pour comparer deux grandeurs (par exemple les longueurs de deux objets éloignés), ils auront également recours à une expression numérique de ces grandeurs, par report d'un étalon ou par utilisation d'un instrument de mesure. Ces usages du nombre sont complétés par son utilisation pour repérer une position dans une liste¹ ».

Dans la continuité des démarches d'enseignement entreprises en maternelle en 2002, on pouvait lire au sein du chapitre sur l'« exploitation de données numériques² », qu'« au cycle deux, les élèves acquièrent le sens des nombres et des opérations à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes³ ». Le document d'application pour le cycle deux précisait en effet que :

« La plupart des notions enseignées à l'école élémentaire (dans les domaines numérique, géométrique ou dans celui de la mesure) peuvent, à l'aide d'activités bien choisies et organisées par l'enseignant, être construites par les élèves comme outils pertinents pour résoudre des problèmes, avant d'être étudiées pour elles-mêmes et réinvesties dans d'autres situations. Les problèmes proposés doivent alors permettre aux élèves de prendre conscience des limites ou de l'insuffisance des connaissances dont ils disposent déjà et d'en élaborer de nouvelles dont le sens sera ensuite progressivement enrichi⁴ ».

Afin de renforcer cette signification, l'importance de l'expérience concrète et surtout active, des élèves, pour mettre en évidence certaines notions, était explicitement préférée à des modalités plus passives de réception du savoir. Ainsi pouvait-on par exemple lire en « espace et géométrie » :

« 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

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 15

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 51

³ *Id.*, p. 51

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

portant sur des objets réels, des solides, des figures simples ou des assemblages de solides ou de figures.

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.¹ ».

Et dans « Grandeurs et mesure » :

« 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.² ».

Les objectifs du cycle trois l'attestaient également en précisant que :

« La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques et permet de donner leur signification à toutes les connaissances qui y sont travaillées : nombres entiers et décimaux, calcul avec ces nombres, approche des fractions, objets du plan et de l'espace et certaines de leurs propriétés, mesure de quelques grandeurs.

Les situations sur lesquelles portent les problèmes proposés peuvent être issues de la vie de la classe, de la vie courante, de jeux, d'autres domaines de connaissances ou s'appuyer sur des objets mathématiques (figures, nombres, mesures...). Elles sont présentées sous des formes variées : expérience concrète, description orale, support écrit (texte, document, tableau, graphique, schéma, figure)³ ».

Approfondissant cette idée, les documents d'application de 2002 pour l'école élémentaire insistaient particulièrement sur l'acquisition du sens des nombres, puis

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 52

² *Id.*, p. 52

³ *Id.*, p. 82

des opérations, renvoyant plus précisément aux *propriétés* particulières d'une notion mathématique, mises en évidence à travers quelques grandes catégories de problèmes :

« Au cycle 2, les élèves entrent véritablement dans le monde des nombres, dans le cadre d'un apprentissage structuré. Ils commencent à construire ce qu'on appelle traditionnellement le sens des nombres et des opérations. Dans le prolongement des premières expériences rencontrées au cycle 1, c'est à ce moment de leur scolarité qu'ils prennent véritablement conscience du pouvoir que leur donnent les nombres pour résoudre des problèmes variés et qu'ils construisent les premières significations pour l'addition, la soustraction et la multiplication.

Le sens des nombres et des opérations s'élabore à travers la résolution de quelques grandes catégories de problèmes [...] ».

Ces grandes catégories de problèmes étaient en effet choisies pour mettre en évidence les propriétés des nombres et des opérations, ou bien des formes géométriques et de leurs transformations. La façon d'aborder les nombres décimaux au cycle trois reprenait ce même principe de l'intérêt de nouvelles connaissances au regard des usages qu'elles permettent d'en faire :

« Les fractions et les nombres décimaux doivent d'abord apparaître comme de nouveaux nombres, utiles pour traiter des problèmes que les nombres entiers ne permettent pas de résoudre de façon satisfaisante : problèmes de partage, de mesure de longueurs ou d'aires, de repérage d'un point sur une droite. Les fractions sont essentiellement introduites, au cycle 3, pour donner du sens aux nombres décimaux² ».

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 15

² « La compréhension des nombres décimaux est favorisée par la comparaison de certaines de leurs propriétés avec celles des nombres entiers : la notion de "nombres consécutifs" a du sens avec les nombres entiers, elle n'en a plus avec les nombres décimaux, intercaler un nombre entre deux décimaux est toujours possible (ce qui n'est pas vrai pour deux nombres entiers), le nombre de chiffres de l'écriture décimale est un critère de comparaison de deux nombres entiers et ne l'est plus pour deux nombres décimaux.

Concernant les écritures à virgule des nombres décimaux, les élèves doivent comprendre que la valeur d'un chiffre dépend de sa position : cette valeur se définit notamment par rapport à l'unité (le dixième et le centième représentent dix fois moins et cent fois moins que l'unité) et par rapport à celle des chiffres voisins (le centième représente dix fois moins que le dixième) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 83

Le « pouvoir de décider » de 2002 se révélait donc comme inhérent au processus de résolution de problèmes qui donnait leur signification à toutes les acquisitions. La résolution de problèmes tenait en effet une place centrale, largement qualifiée comme telle en de nombreux endroits du programme de 2002. Elle avait en effet fait l'objet d'un chapitre détaillé du document d'accompagnement intitulé, sans aucune ambiguïté, « les problèmes pour chercher¹ ». Il reprenait différents passages tirés de plusieurs documents d'application pour les cycles deux et trois² venant eux-mêmes corroborer les éléments déjà présents dans le corps des programmes. Y étaient précisés différents enjeux d'apprentissage pouvant être poursuivis par la résolution de problèmes et exprimant différentes vocations :

« Quatre types de problèmes sont évoqués et peuvent être associés à des objectifs d'apprentissage différents :

- Problèmes dont la résolution vise la construction d'une nouvelle connaissance.

- Problèmes destinés à permettre le réinvestissement de connaissances déjà travaillées, à les exercer.

- Problèmes plus complexes que les précédents dont la résolution nécessite la mobilisation de plusieurs catégories de connaissances.

- Problèmes centrés sur le développement des capacités à chercher : en général, pour résoudre ces problèmes, les élèves ne connaissent pas encore de solution experte.

Dans ce dernier cas, nous parlerons de “problèmes pour chercher” alors que dans les précédents nous pourrions parler de “problèmes pour apprendre”, en soulignant l'aspect réducteur de ces dénominations,

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École

puisque dans tous les cas, l'élève mobilise des connaissances et se trouve placé en situation de recherche¹ ».

Les concepteurs du programme de mathématiques de 2002 accordaient donc quatre fonctions à la résolution de problèmes. Le document d'accompagnement affirmait d'ailleurs que : « la pratique du “problème pour chercher” n'est pas réservée aux élèves du cycle trois. Bien au contraire, dès l'école maternelle, et ensuite au cycle deux, cette pratique doit être encouragée²».

L'école maternelle de 2002 présentait, en effet, les premières acquisitions mathématiques comme la réponse à des problèmes posés dans la classe, mettant en première ligne les procédures variées de résolution personnelle que les enfants étaient incités à trouver³. La première catégorie de problèmes supposait une situation finalisée construite pour que les élèves, contraints d'utiliser le raisonnement et donc d'utiliser certaines opérations cognitives, s'approprient la solution au problème posé et donc apprennent de nouvelles notions par des cheminements personnels. Le programme de cycle deux de 2002 l'évoquait également, sans ambiguïté⁴. Par la confrontation à des problèmes variés, les élèves, en fin de maternelle, étaient par exemple amenés à dépasser les notions de dénombrement pour aborder les premières

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

² « La plupart des questions posées aux élèves de l'école maternelle sont des problèmes pour chercher. En effet, les élèves ont à ce moment de leur scolarité, construit peu de connaissances mathématiques. Pour traiter les problèmes qui leur sont proposés, ils doivent donc se débrouiller, faire preuve d'inventivité ». *Id.*, p. 12

³ « La fréquentation des nombres dans des activités occasionnelles liées à la vie de la classe ou dans des jeux est nécessaire, mais ne suffit pas à la construction des compétences numériques visées. Des occasions doivent être ménagées où les enfants ont un problème à résoudre c'est-à-dire sont confrontés à une question qu'ils identifient et dont ils cherchent à élaborer une réponse, puis se demandent si la réponse obtenue convient [...] »

« **En Grande Section**, il s'agit de consolider des compétences utiles au travail plus organisé qui sera conduit au CP, toujours à travers des activités où l'utilisation des nombres constitue un moyen approprié pour résoudre un problème. »

8 - Approche des quantités et des nombres

Progressivement, dans les diverses occasions offertes par la vie de la classe, dans les jeux ou pour résoudre les problèmes posés par le maître, l'enfant élargit l'éventail des procédures de résolution en même temps qu'il s'approprie de nouveaux outils pour dénombrer les collections d'objets ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 33

⁴ « 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) ». *Id.*, p. 51

opérations mathématiques¹. Les documents d'accompagnement pour les mathématiques confirmaient explicitement cette hypothèse :

« 1.3 Proposer des problèmes pour développer l'activité opératoire de l'enfant

Dans certaines circonstances, le questionnement spontané ou provoqué, à partir de situations familières, ludiques ou aménagées spécialement par l'enseignant, place les jeunes enfants en situation de résolution de problèmes : la réponse n'est alors pas disponible d'emblée et son élaboration nécessite dans un premier temps des actions de la part de l'enfant, puis progressivement une anticipation sur l'action à réaliser, le recours à des essais et des ajustements... [...]

Guidé par la réussite ou par l'échec de son projet (ou de celui qu'on lui a fait partager), stimulé par l'enseignant qui veille à ce que le découragement ne s'installe pas, l'enfant développe des stratégies intelligentes par tâtonnements et régulation. Progressivement, il devient capable, d'une part, d'anticiper certaines décisions, et d'autre part, d'expliquer avec ses mots son intention ou encore les raisons d'un échec ou d'une réussite »².

Le programme de 2002 accordait donc, dès le début de l'école élémentaire, une place très importante au raisonnement, qui intervenait beaucoup en amont, mais pas seulement, souvent comme déclencheur de la construction des connaissances. Le document d'application de cycle deux expliquait qu'à travers les problèmes de recherche :

« C'est alors l'activité même de résolution de problèmes qui est privilégiée dans le but de développer chez les élèves un comportement de recherche et des compétences d'ordre méthodologique : émettre des hypothèses et les tester, faire et gérer des essais successifs, élaborer une solution originale et en éprouver la validité, argumenter. Ces situations

¹ « DÉCOUVRIR LE MONDE

8 - Approche des quantités et des nombres

À la fin de l'école maternelle, l'enfant est également confronté à des problèmes où les nombres peuvent être utilisés pour anticiper le résultat d'une action sur des quantités (augmentation, diminution, réunion, distribution, partage) ou sur des positions (déplacements en avant ou en arrière) ». *Id.*, p. 34

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 21

peuvent enrichir leur représentation des mathématiques, développer leur imagination et leur désir de chercher, leurs capacités de résolution et la confiance qu'ils peuvent avoir dans leurs propres moyens.¹ ».

Les élèves développaient ainsi les compétences à caractère transversal citées en début d'analyse, et dont le niveau d'exigence progressait du cycle deux au cycle trois. Les concepteurs de 2002 insistaient d'ailleurs sur le fait que « 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 organisés² », mais également que :

« Dans ces activités, l'enseignant doit créer les conditions d'une réelle activité intellectuelle des élèves.

Lors de la résolution d'un problème, les élèves ne doivent pas se lancer trop vite dans un calcul avec les nombres de l'énoncé, ou appliquer ce qui vient d'être étudié en classe, sans s'interroger sur la pertinence des connaissances utilisées et sur la plausibilité du résultat. Ils doivent être mis en situation de prendre en charge les différentes tâches associées à la résolution d'un problème :

- faire des hypothèses et les tester ;*
- élaborer une démarche pertinente afin de produire une solution personnelle ;*
- organiser par un raisonnement différentes étapes d'une résolution ;*
- vérifier par eux-mêmes les résultats obtenus ;*
- formuler une réponse dans les termes du problème ;*
- expliquer leurs méthodes, les mettre en débat, argumenter³ ».*

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 50 - 51

³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

Dans la perspective de valoriser le déroulement du raisonnement, la calculatrice faisait l'objet d'un usage particulier qui supposait, lui aussi, quelques précautions relatives à l'installation préalable du sens des opérations et à une véritable étude de son fonctionnement¹. Les concepteurs de 2002 avaient relativisé la nécessité de maîtriser avec virtuosité les techniques opératoires sur de grands nombres compte-tenu, non seulement de la priorité accordée à la compréhension, mais aussi de la mise à disposition de nouvelles technologies qui rendent plus caduque cette maîtrise autrefois impérative. Ils proposaient donc d'utiliser celle-ci afin de libérer de la mémoire de travail pour faciliter le travail de raisonnement² et

¹ « La calculatrice n'est pas un outil miracle qui résout toutes les difficultés. Si son utilisation pour résoudre des problèmes ne fait pas l'objet d'un apprentissage explicite, elle peut même être à la source de nouvelles difficultés. Il est en effet nécessaire de conduire un travail avec les élèves dans au moins cinq directions :

- la nécessité de choisir le mode de calcul le plus approprié dans une situation donnée : calcul réfléchi, recours à une technique opératoire ou calcul instrumenté ; chaque fois que le calcul réfléchi est possible, il faut renoncer à la calculatrice qui n'est pas toujours l'outil le plus rapide ou le plus performant ;
- la nécessité de planifier et d'organiser, autant que possible, la suite des calculs à effectuer, c'est-à-dire d'anticiper au moins une partie de ces calculs (d'autres pourront apparaître nécessaires en cours de route) et de les préparer de façon claire sur une feuille ;
- la nécessité de noter au fur et à mesure les calculs réalisés et les résultats obtenus, ainsi que leur interprétation dans le contexte de la situation évoquée ;
- la nécessité de contrôler les résultats obtenus (par un calcul approché, par un contrôle sur le chiffre des unités ou le nombre de décimales...) et de se méfier des erreurs de frappe ;
- la nécessité, dans le cas des nombres décimaux ou de la division, de ne prendre en compte que la partie significative de l'affichage (voir les deux parties ci-après).

Autrement dit, il s'agit de travailler au bon usage simultané de la calculatrice et de la feuille de papier ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 59

² « 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 52

« La diffusion maintenant généralisée des calculatrices rend moins nécessaire la virtuosité des élèves dans les techniques opératoires (calcul posé), dont on attend seulement qu'elles permettent de renforcer la compréhension des opérations. L'apprentissage des techniques opératoires fournit une occasion de renforcer la compréhension de certaines propriétés des nombres et des opérations. Le calcul mental sous toutes ses formes (résultats mémorisés, calcul réfléchi) occupe la place principale et accompagne l'usage intelligent d'une calculatrice ordinaire ». *Id.*, p. 82

renforcer le sens des opérations. Il n'en était pas fait un instrument de substitution qui dissuaderait les élèves de tout effort de calcul, mais un instrument mis au service du calcul réfléchi¹. Elle était également présentée comme un moyen de différenciation permettant aux élèves en difficultés sur le plan du calcul d'oser s'engager malgré tout dans un travail de résolution de problème². Face à la priorité accordée au raisonnement et selon le document d'application, la calculatrice devait rester outil « dans l'optique d'un usage raisonné des trois moyens de calcul évoqués (calcul mental, calcul instrumenté, calcul écrit)³ ». Il était d'ailleurs préconisé que l'on amène les élèves à se rendre compte que pour certains calculs, l'instrument se révèle moins rapide que le calcul mental⁴.

On peut s'apercevoir, à la lecture de cette partie que le temps se présentait comme un élément essentiel en 2002, fondamental lorsqu'il s'agissait d'installer la compréhension, le sens des nombres et des opérations, et de développer la capacité à raisonner lors des phases de recherche de solutions. Les concepteurs de 2002, en valorisant le raisonnement, le travail de recherche autonome des élèves, intégraient explicitement le coût temporel de tels choix. Il s'agissait concomitamment de faire admettre aux élèves de différer l'obtention de la solution, de résister à ces moments

¹ « Le calcul instrumenté

Au-delà de son emploi dans le cadre de la résolution de problèmes, la pratique du calcul instrumenté (utilisation d'une calculatrice ou initiation à l'usage d'un tableur) doit donner lieu à des activités spécifiques.

L'utilisation de machines nécessite en effet fréquemment une organisation préalable des calculs à effectuer puis des résultats obtenus, et un contrôle (par un calcul approché) de ceux-ci. De même, il est utile d'étudier certaines fonctionnalités des calculatrices, comme le résultat fourni par l'usage de la touche \div en relation avec l'opération division, l'utilisation des touches mémoire en relation avec le calcul d'une expression comportant des parenthèses.

Leurs possibilités et leurs limites peuvent ainsi être mises en évidence. Dès le cycle 2, il est possible de prévoir la mise à disposition de calculatrices pour les élèves, dans l'optique d'un usage raisonné des trois moyens de calcul évoqués ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 6

² « La calculatrice est un outil de différenciation, mise à disposition des élèves qui ont des difficultés pour effectuer, par eux-mêmes, les calculs nécessaires. Elle peut leur éviter " la peur du calcul " qui freine leur raisonnement ou leur en fait perdre le fil et, même, pour certains, provoque le refus d'écrire un calcul qu'ils savent pertinent, mais qu'ils n'osent pas écrire parce qu'ils ne savent pas le mener à son terme. ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 59

³ (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002c, p. 6)

⁴ « L'enseignant profitera de toutes les occasions pour mettre en évidence qu'un calcul mental est souvent plus rapide que le recours à la calculatrice (en particulier pour les doubles, les résultats connus des tables, la multiplication par 10) ». *Id.*, p. 23

où la compréhension n'est pas encore là. Il incombait à l'élève d'apprendre à affronter ce vide ressenti, cet inconnu, moins confortable et plus risqué¹ que l'application de procédures ou opérations routinières dont l'immédiateté ou l'explication donnée n'augurent pas forcément de la compréhension, de la pertinence et de l'efficacité à long terme dans le cadre de la résolution autonome d'un problème inédit.

Au cycle trois, le texte du programme de 2002 rappelait qu' « 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 problèmes² ». Le réinvestissement des connaissances au sein de problèmes n'empêchait donc pas l'élaboration des connaissances à partir de problèmes à résoudre. L'opposition entre connaissances formelles et connaissances fonctionnelles était en outre rappelée et illustrée, notamment au sein de la partie géométrie³. Le problème à résoudre déclenchait et organisait donc l'apprentissage des notions mathématiques avant que celles-ci ne soient formalisées, institutionnalisées⁴, et fassent l'objet d'un travail de réinvestissement, non seulement direct (nous pourrions sans doute parler d'exercices d'application) mais aussi, et surtout, dans des

¹ « MATHÉMATIQUES

OBJECTIFS

Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

- s'engager dans une procédure personnelle de résolution et la mener à son terme ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 53

² *Id.*, p. 50

³ « 5 - Espace et géométrie

Les activités du domaine géométrique ne visent pas des connaissances formelles (définitions), mais des connaissances fonctionnelles, utiles pour résoudre des problèmes dans l'espace ordinaire, dans celui de la feuille de papier ou sur l'écran d'ordinateur, en particulier des problèmes de comparaison, de reproduction, de construction, de description, de représentation d'objets géométriques ou de configurations spatiales (notamment, représentations planes de solides). Si les compétences attendues en fin de cycle ne concernent que quelques figures et solides, les problèmes proposés portent sur d'autres objets : quadrilatères particuliers tels que le trapèze, le "cerf-volant", le parallélogramme ; solides tels que le prisme, la pyramide, la sphère, le cylindre, le cône.

La notion d'agrandissement ou de réduction de figures fait l'objet d'une première étude, en liaison avec la proportionnalité, et conduit à une approche de la notion d'échelle. »

Parmi les compétences générales devant être acquises en fin de cycle figurait : « utiliser ses connaissances pour traiter des problèmes ». *Id.*, p. 83

⁴ « L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation ». *Id.*, p. 82

problèmes « mobilisant plusieurs catégories de connaissances » et renvoyant à des procédures plus complexes de résolution, c'est-à-dire à des problèmes complexes :

« Les problèmes ne se limiteront pas à ceux qui peuvent se résoudre à l'aide d'une seule opération : des problèmes nécessitant le recours, explicite ou non, à des étapes intermédiaires seront également proposés. Selon les problèmes proposés, selon la maîtrise qu'il a des connaissances en jeu, l'élève aura recours à des procédures expertes ou élaborera des procédures personnelles de résolution.¹ ».

Les compétences attendues en 2002 pour le cycle deux valorisaient donc clairement le recours à des procédures personnelles² – avant institutionnalisation de procédures expertes³ – pour résoudre des problèmes, sans pour autant négliger le réinvestissement de ces procédures expertes nouvellement acquises dans d'autres types de problèmes :

« 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

¹ *Id.*, p. 82

² « Compétences devant être acquises en fin de cycle

1 - EXPLOITATION DE DONNÉES NUMÉRIQUES

1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle

- dans des situations où une quantité (ou une valeur) subit une augmentation ou une diminution, déterminer la quantité (ou la valeur) initiale, ou trouver la valeur de l'augmentation ou de la diminution ;

- déterminer une position initiale sur une ligne graduée, avant la réalisation d'un déplacement (en avant ou en arrière) pour atteindre une position donnée ou déterminer la valeur du déplacement ;

- dans des situations où deux quantités (ou valeurs) sont réunies, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ;

- dans des situations où deux quantités (ou deux valeurs) sont comparées, déterminer l'une des quantités (ou l'une des valeurs) ou le résultat de la comparaison ;

- dans des situations de partage ou de distribution équitables, déterminer le nombre total d'objets, le montant de chaque part ou le nombre de parts ;

- dans des situations où des objets sont organisés en rangées régulières, déterminer le nombre total d'objets, le nombre d'objets par rangées ou le nombre de rangées ;

- dans des situations où plusieurs quantités (ou valeurs) identiques sont réunies, déterminer la quantité (ou la valeur) totale, l'une des quantités (ou des valeurs) ou le nombre de quantités (ou de valeurs) ».

Id., p. 53

³ « 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 ». *Id.*, p. 51

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)¹. ».

De même, le cycle trois précisait dans le chapitre « Exploitation de données numériques » que « selon les problèmes proposés, selon la maîtrise qu'il a des connaissances en jeu, l'élève aura recours à des procédures expertes ou élaborera des procédures personnelles de résolution² ».

On peut reconnaître dans ce type d'option les trois termes de la structuration du savoir telle que synthétisée par Régine Douady³. Cette structure que l'auteure désigne par « activités – institutionnalisation – exercices » reprend les trois phases qui se dégagent, dans cet ordre, des préconisations programmatiques de 2002⁴ : en premier lieu le moment de recherche dans le cadre d'un problème à résoudre⁵ ; puis, la phase d'institutionnalisation du savoir qui, en donnant aux outils trouvés pour cette résolution le « statut d'objets mathématiques », homogénéise la classe et assure la progression du savoir de chacun ; enfin, la phase de mise à l'épreuve des connaissances acquises, au cours de laquelle l'élève doit pouvoir mobiliser

¹ *Id.*, p. 51

² *Id.*, p. 82

³ DOUADY, R., 2012. Didactique des mathématiques. *Encyclopaedia Universalis*. (Encyclopaedia Universalis, Éd.)

⁴ « L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 82

⁵ « [...] étant donné un certain problème, la première étape consiste en la mise en œuvre d'un objet connu comme outil explicite pour engager une procédure de résolution du problème ou au moins d'une partie du problème. Autrement dit, on mobilise de l'« ancien » pour résoudre au moins partiellement le problème.

Dans la deuxième étape, l'élève rencontre des difficultés pour résoudre complètement son problème : soit parce que sa stratégie devient très coûteuse (en nombre d'opérations, en risque d'erreurs, en incertitude du résultat...), soit parce qu'elle ne fonctionne plus. Il est conduit à chercher d'autres moyens mieux adaptés à sa situation. On reconnaît là le début d'une phase d'action. Il peut alors mettre en œuvre implicitement des outils nouveaux, soit par l'extension du champ de validité, soit par modification des hypothèses qui en autorisent l'emploi et peut-être par les conclusions qu'on peut en tirer, soit par leur nature même. Schématiquement, nous parlons dans cette étape de nouveau implicite. Du point de vue de l'élève les conceptions à l'œuvre à ce moment-là vont entrer en conflit avec les anciennes (même s'il ne s'agit pas d'un obstacle au sens donné plus haut) ou au contraire les englober en les élargissant. Les erreurs et contradictions ou, au contraire, les prolongements deviennent les enjeux de processus dialectiques de formulation et de validation propres à résoudre les conflits et assurer les intégrations nécessaires. Cette étape est une phase d'apprentissage. C'est là essentiellement que les conceptions et les représentations de l'élève évoluent ». DOUADY, R., 2012. Didactique des mathématiques. *Encyclopaedia Universalis*. (Encyclopaedia Universalis, Éd.)

efficacement et à bon escient ses connaissances. Le document d'application de cycle deux insistait d'ailleurs sur le fait que :

« La résolution de problèmes constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques, mais elle est également le moyen d'en assurer une appropriation qui en garantit le sens. ». [...] Faire des mathématiques, c'est élaborer de tels outils qui permettent de résoudre de véritables problèmes, puis chercher à mieux connaître les outils élaborés et s'entraîner à leur utilisation pour les rendre opératoires dans de nouveaux problèmes. Ces outils évolueront au collège et d'autres seront nécessaires pour traiter des problèmes de plus en plus complexes.¹ ».

Optimiser le réinvestissement des connaissances acquises tout en continuant d'encourager le raisonnement n'empêchait pas de recourir à des entraînements afin d'améliorer la maîtrise de celles-ci, voire l'automatisation de certaines procédures. Les entraînements étaient au contraire prévus, mais à certaines conditions impliquant l'assurance d'une réelle compréhension préalable. La phase de réinvestissement des connaissances faisait ainsi l'objet de certaines mises en garde :

« Pour prendre sens pour les élèves, les notions mathématiques et les compétences qui leur sont liées doivent être mises en évidence et travaillées dans des situations riches, à partir de problèmes à résoudre, avant d'être entraînées pour elles-mêmes. Dans cette perspective, l'évaluation de la maîtrise des compétences par les élèves ne peut pas se limiter à la seule vérification de leur fonctionnement dans des exercices techniques. Il faut aussi s'assurer que les élèves sont capables de les mobiliser d'eux-mêmes, en même temps que d'autres compétences, dans des situations où leur usage n'est pas explicitement sollicité dans la question posée ou encore de les faire intervenir dans le cadre d'une argumentation. Il faut également prendre en compte le fait que tout apprentissage se réalise dans la durée, dans des activités variées et que toute acquisition nouvelle doit être reprise, consolidée et enrichie. Dans cette perspective, la répétition d'exercices vides de sens pour l'élève à un moment donné n'est pas la meilleure stratégie pour favoriser la maîtrise

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

d'une compétence. C'est parfois dans le cadre d'un travail ultérieur, en étudiant d'autres aspects de la notion en jeu ou d'autres concepts, qu'une compétence non maîtrisée à un certain moment pourra être consolidée¹ ».

Les rédacteurs de 2002 avaient, par exemple, opté pour une approche des problèmes de proportionnalité requérant des procédures personnelles de la part des élèves². Le processus adaptatif se voyait encouragé afin que les élèves apprennent d'emblée à ne pas tomber dans le piège des situations qui ne relèvent pas de la proportionnalité³. On voyait donc se dessiner l'idée qu'avant d'installer toute automatisation de procédures expertes par des moyens relevant essentiellement de l'« entraînement », il était indispensable d'exercer sa compréhension dans l'élaboration de procédures personnelles.

Le texte de 2002 évoquait néanmoins les automatismes en cycles deux et trois avec cependant les précautions que nous venons d'évoquer, relatives à ce souhait de voir s'installer la compréhension avant toute automatisation des techniques, ce qui, comme nous l'avons vu, permet d'éviter les situations où les élèves cherchent à deviner les réponses et replacer au hasard leurs connaissances au lieu de les construire par le raisonnement. Le document d'application incitait ainsi les enseignants à bien évaluer la part d'automatismes à mettre en œuvre afin de ne pas tronquer la part de raisonnement ni obérer l'appropriation du sens. Le programme de cycle deux précisait que :

« 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

¹ *Id.*, p. 12

² « Exploitation de données numériques

Des situations relevant de la proportionnalité sont proposées et traitées en utilisant des raisonnements personnels, adaptés aux données en jeu dans la situation et aux connaissances numériques des élèves (voir les exemples fournis dans le document d'application). [...] Ces procédures de résolution concernent également les problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes et aux conversions entre unités de longueur, de masse, de contenance, de durée ou d'aire qui trouvent leur place sous cette rubrique. À partir de cette première approche dont l'importance ne doit pas être sous-estimée, l'étude organisée de la proportionnalité sera mise en place au collège ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 82

³ « Les élèves distingueront ces situations de celles pour lesquelles ces raisonnements ne sont pas pertinents (situations de non-proportionnalité) ». *Id.*, p. 82

sans imposer de méthode particulière. Seule la technique opératoire de l'addition (posée en colonnes) est exigée à la fin du cycle 2.¹ »

On trouvait par ailleurs au cycle trois :

« Trois moyens de calcul sont aujourd'hui à la disposition des individus : le calcul mental, le calcul instrumenté (utilisation d'une calculatrice, d'un ordinateur) et le calcul écrit (ce qui est usuellement désigné par le terme de " techniques opératoires "). [...] Pour ces différents moyens, il convient de distinguer ce qui doit être automatisé et ce qui relève d'un traitement raisonné (calcul réfléchi).

[...]

Dans ce domaine particulièrement, il convient de distinguer ce qu'il faut mémoriser ou automatiser (les tables, quelques doubles et moitiés, le calcul sur les dizaines et les centaines entières, les compléments à la dizaine supérieure..) et ce qu'il faut être capable de reconstruire (et qui relève du calcul réfléchi : idée de rendre plus simple un calcul, souvent en procédant par étapes plus nombreuses, mais en s'appuyant sur ce qui est connu). L'exploitation des diverses procédures mises en œuvre par les élèves pour un même calcul permet de mettre l'accent sur les raisonnements mobilisés et sur les propriétés des nombres et des opérations utilisées " en acte " (certains parlent d'ailleurs à ce sujet de " calcul raisonné ").² ».

Il modérerait également tout empressement à installer les techniques d'opérations :

« Le travail sur les techniques usuelles (calcul posé) doit faire l'objet d'un recentrage. Pour l'addition, la soustraction et la multiplication, leur usage dans des cas simples (résultat à deux, trois ou quatre chiffres) doit être assuré. Cependant, une part essentielle de l'activité doit résider dans la recherche de la compréhension et de la justification des techniques utilisées, ce qui conduit à retarder un peu leur mise en place (par rapport à ce qui est fait habituellement).

[...]

¹ *Id.*, p. 52

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 6

Il est essentiel que, bien avant que les techniques écrites usuelles ne soient mises en place, les élèves soient invités à produire des résultats en élaborant et en utilisant des procédures personnelles, non standard (mentalement ou en s'aidant d'un écrit).¹ ».

Cette mise en place ne devait donc pas se faire dans la précipitation. On pouvait lire que : « les techniques opératoires usuelles sont mises en place sur des nombres d'usage courant, en s'attachant à assurer une bonne compréhension des étapes du calcul. Elles ne doivent pas faire l'objet d'une recherche de virtuosité excessive.² ». Quoiqu'il arrive, l'essentiel restait pour l'élève de pouvoir rebasculer sur un fonctionnement réfléchi lorsque les automatismes se révélaient défaillants.

« La capacité à donner très rapidement (quasi instantanément) les résultats des tables d'addition et à les utiliser pour fournir des compléments et des différences nécessite un long apprentissage. Celui-ci n'est d'ailleurs pas entièrement terminé à la fin du cycle 2. Pour les tables d'addition, certains élèves parviennent à mémoriser l'ensemble des résultats alors que d'autres n'en mémorisent qu'une partie et se dotent de moyens pour reconstruire très rapidement les autres résultats, en s'appuyant sur des résultats connus.

Pour élaborer cette compétence essentielle, l'entraînement et la répétition ne suffisent pas. Au départ, la plupart des résultats sont reconstruits par les élèves, en s'appuyant sur le sens de l'addition et de la soustraction puis, de plus en plus fréquemment, en s'appuyant sur des résultats déjà maîtrisés. [...]

Dans tous les cas, si un résultat a été oublié, il doit pouvoir être reconstruit par les élèves.³ ».

Le calcul mental faisait l'objet d'ambitions importantes dans le texte de 2002, comme l'illustraient les documents d'application :

« Automatisé ou réfléchi, le calcul mental doit occuper la place principale à l'école élémentaire et faire l'objet d'une pratique régulière, dès le cycle 2. Une bonne maîtrise de celui-ci est indispensable pour les

¹ *Id.*, p. 6

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 83

³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 22

besoins de la vie quotidienne (que ce soit pour obtenir un résultat exact ou pour évaluer un ordre de grandeur). Elle est nécessaire également à une bonne compréhension de certaines notions mathématiques (traitements relatifs à la proportionnalité, compréhension du calcul sur les nombres relatifs ou sur les fractions au collège..). Et surtout, une pratique régulière du calcul mental réfléchi permet de familiariser les élèves avec les nombres et d'approcher (en situation) certaines propriétés des opérations (cf. les différentes méthodes utilisables pour calculer $37 + 18$ ou 25×16).¹ ».

Toute la différence s'exerçait dans la distinction entre calcul mental automatisé ou réfléchi. Dans le deuxième cas, l'entraînement en 2002 ne cédait en rien à la compréhension et au raisonnement et surtout ne les précédait pas². Plus généralement, tout entraînement quelles qu'en soient les modalités n'intervenait, en 2002, qu'une fois les connaissances appropriées par les élèves³. C'était le cas notamment pour le calcul posé qui, comme nous l'avons déjà vu, était non seulement considéré comme moins indispensable qu'il y a vingt ou trente ans, mais ne faisait pas l'objet d'une recherche de virtuosité excessive⁴.

Le texte de 2008 pour la maternelle laisse, lui aussi, apparaître la notion de problème à résoudre : « Dès le début, les nombres sont utilisés dans des situations où ils ont un sens et constituent le moyen le plus efficace pour parvenir au but : jeux, activités de la classe, problèmes posés par l'enseignant de comparaison, d'augmentation, de réunion, de distribution, de partage⁵ ». « À la fin de l'école

¹ *Id.*, p. 6

² « L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 82

³ « 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 ». *Id.*, p. 51

« 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 ». *Id.*, p. 52

⁴ « La diffusion maintenant généralisée des calculatrices rend moins nécessaire la virtuosité des élèves dans les techniques opératoires (calcul posé), dont on attend seulement qu'elles permettent de renforcer la compréhension des opérations ». *Id.*, p. 82

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

maternelle, les problèmes constituent une première entrée dans l'univers du calcul [...]»¹. Les problèmes posés visent ici, comme c'était le cas en 2002, à mobiliser, à leur niveau, le raisonnement des élèves afin de susciter l'acquisition de nouvelles notions mathématiques. Le paragraphe sur les situations proposées aux élèves et le type d'accompagnement assuré par l'enseignant permettent d'imaginer ce type de démarche :

« Les situations proposées aux plus jeunes enfants (distributions, comparaisons, appariements...) les conduisent à dépasser une approche perceptive globale des collections. L'accompagnement qu'assure l'enseignant en questionnant (comment, pourquoi, etc.) et en commentant ce qui est réalisé avec des mots justes, dont les mots-nombres, aide à la prise de conscience² ».

À l'instar du programme de maternelle de 2002, le texte de 2008 en maternelle insiste à plusieurs reprises sur l'idée de sens et l'explique lorsqu'il énonce par exemple :

« L'école maternelle constitue une période décisive dans l'acquisition de la suite des nombres (chaîne numérique) et de son utilisation dans les procédures de quantification. Les enfants y découvrent et comprennent les fonctions du nombre, en particulier comme représentation de la quantité et moyen de repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets³ ».

Il paraît donc plausible de supposer que, dans les deux programmes de maternelle, résoudre des problèmes rencontrés dans la vie courante constituait le point de départ d'acquisitions, par le raisonnement, sur les nombres puis sur les premières opérations.

Ce type de conception trouve son prolongement, nous l'avons vu, à l'école élémentaire de 2002. Le pari était sans doute de préparer les apprentissages du collège puis du lycée, c'est-à-dire de consacrer préalablement du temps à développer des compétences à raisonner, à intégrer effectivement la compréhension du sens des nombres et des opérations, préalables indispensables à l'appropriation de concepts mathématiques plus complexes. La construction progressive d'une certaine

¹ *Id.*, p. 15

² *Id.*, p. 15

³ *Id.*, p. 15

autonomie¹, de la responsabilité de s'engager dans un travail de recherche, exigeait que l'on y consacre du temps et de la rigueur, que l'on dépasse les représentations les plus communes d'un apprentissage efficace des mathématiques qui se caractériserait notamment par la maîtrise précoce des techniques des quatre opérations.

Le programme de 2008 manifeste un autre type de choix pour l'école élémentaire, présentant plus volontiers les problèmes à résoudre comme des moyens de mettre en application les nouveaux acquis.

La résolution de problèmes pour restituer les apprentissages

Si en 2008 les idées déjà évoquées d'imagination, de rigueur et de raisonnement sont annoncées à l'école élémentaire, elles ne seront pas reprises ensuite dans le corps des programmes des cycles deux et trois. On y trouve essentiellement une liste d'acquisitions et de connaissances non commentées qui permettent, indirectement et non explicitement de corroborer l'idée d'un pouvoir progressif investi par l'élève apprenant les mathématiques. Les objectifs de la partie mathématiques précisent en effet que « la maîtrise des principaux éléments aide à agir dans la vie quotidienne et prépare la poursuite d'études au collège² ». La mobilisation de la capacité à raisonner n'est pas développée dans le corps du texte mais les élèves auront à « résoudre des problèmes faisant intervenir [des] opérations³ ».

Les programmes de 2008 relatifs au cycle deux précisent que « la connaissance des nombres et le calcul constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. La résolution de problèmes fait l'objet d'un apprentissage progressif et contribue à construire le sens des opérations⁴ ». La résolution de problèmes n'occupe pas véritablement de place centrale ici, bien que l'on puisse lire dans la partie « progressions » en mathématiques : « La résolution de problèmes joue un rôle

¹ Dans le document d'accompagnement, on pouvait lire entre autres que « La pratique du "problème pour chercher" développe chez l'élève la capacité à faire face à des situations inédites ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 22

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 18

essentiel dans l'activité mathématique. Elle est présente dans tous les domaines et s'exerce à tous les stades des apprentissages »¹. De même, les programmes de mathématiques du cycle trois annoncent que « du CE2 au CM2, dans les quatre domaines du programme, l'élève enrichit ses connaissances, acquiert de nouveaux outils, et continue d'apprendre à résoudre des problèmes² ». La relation entre acquisition des connaissances et résolution de problèmes à l'école élémentaire de 2008 est relativement floue, suggérant de prime abord une certaine indépendance de l'une par rapport à l'autre, et peut-être même un ordre temporel d'intervention laissant la première place aux connaissances et techniques qui d'ailleurs sont systématiquement évoquées *avant* le recours à la résolution de problèmes.

D'autres propositions de 2008 pour le cycle deux permettent de statuer sur l'usage des problèmes qui est désormais préconisé à l'école élémentaire et qui se révèle différent de celui que nous venons de caractériser en maternelle pour ces mêmes programmes : « [...] ils apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication et apprennent à résoudre des problèmes faisant intervenir ces opérations³ ». Le « problème » intervient ici *après* les apprentissages de techniques opératoires, il s'agit donc plutôt d'un moment pour, au mieux apprendre à choisir et appliquer les opérations en fonction du problème original posé, et, au minimum, à réinvestir les techniques opératoires dans ce qui serait plutôt un exercice d'application. Les compétences exigées pour le pilier trois du socle commun confortent cette hypothèse. Il est en effet attendu que l'élève, en fin de cycle deux sache, entre autres, « calculer : addition, soustraction, multiplication⁴ », « diviser par 2 et par 5 des nombres entiers inférieurs à 100 (dans le cas où le quotient exact est entier)⁵ », « résoudre des problèmes très simples⁶ ». Il s'agit néanmoins d'un choix qui ne semble pas se conformer aux études scientifiques récentes. Annick Fagnant rappelle en effet que « [...] contrairement aux présupposés sous-tendant certaines approches d'enseignement [...], la maîtrise des techniques de calcul n'est pas un prérequis à la résolution de problèmes », et qu' « une approche

¹ *Id.*, p. 33 ; 38

² *Id.*, p. 22

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 20

⁵ *Id.*, p. 20

⁶ *Id.*, p. 20

qui privilégie un enseignement “tardif” de la résolution de problèmes, centré sur l’objectif d’illustrer l’applicabilité de techniques opératoires développées précédemment court le risque non négligeable de favoriser le développement de démarches superficielles de résolution¹ ».

Parmi les quatre fonctions accordées à la résolution de problèmes en 2002, l’une paraît correspondre à l’usage dorénavant privilégié dans les programmes de l’école élémentaire de 2008. Il s’agit des « problèmes destinés à permettre le réinvestissement de connaissances déjà travaillées, à les exercer ». La résolution de problèmes simples évoquée dans le socle commun, après l’énumération des connaissances à maîtriser, confirme cette hypothèse de connaissances transmises en amont en 2008, ou en tout cas, selon le ministère Darcos, élaborées selon des démarches laissées à l’initiative des enseignants, mais pour des apprentissages qui pourront se révéler différents pour les élèves en fonction des choix réalisés par leurs maîtres. La tendance à des connaissances qui, une fois apportées par le maître feraient l’objet d’exercices d’application reste cependant prégnante. Outre les citations déjà retenues, le programme de cycle deux concernant les grandeurs et mesures en est une nouvelle confirmation : les élèves *apprennent d’abord* les notions mathématiques *puis résolvent* des problèmes réutilisant ces notions².

Le cycle trois de 2008 ouvre néanmoins la porte à des problèmes faisant appel à différents types de connaissances, - sans pour autant qu’il s’agisse sans ambiguïté de problèmes complexes³ - comme l’explique la compétence du palier deux du socle commun « résoudre des problèmes relevant des quatre opérations, de la proportionnalité, et faisant intervenir différents objets mathématiques : nombres,

¹ FAGNANT, A., 2008. Résoudre et symboliser des problèmes additifs et soustractifs en début d’enseignement primaire. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE , & P. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?* 2e éd. Bruxelles : De Boeck., pp. 147-148

² « Les élèves apprennent et comparent les unités usuelles de longueur (m et cm ; km et m), de masse (kg et g), de contenance (le litre), et de temps (heure, demi heure), la monnaie (euro, centime d’euro). Ils commencent à résoudre des problèmes portant sur des longueurs, des masses, des durées ou des prix ». Ministère de l’Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l’école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 18

³ « Par KAHN (2003), nous réservons le qualificatif de complexes pour signifier que leur solution exige la combinaison de plusieurs procédures et ceci sans qu’existe un schéma canonique de résolution ». CRAHAY, M., 2008. La difficulté d’articuler diverses procédures arithmétiques dans les problèmes complexes. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE , & P. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?*, 2e éd. Bruxelles : De Boeck., p. 178

mesures, “règle de trois”, figures géométriques, schémas.¹ ». Il n’est en effet pas dit, dans ce socle commun, que ces problèmes fassent appel à plusieurs registres de procédures à combiner au sein du même problème, et ne se présentent pas comme des « problèmes – types » dont la procédure de résolution serait devenue routinière. En revanche, les progressions présentées en fin de programmes se veulent plus explicites et renforcent l’idée d’accès à des problèmes complexes, préconisant la compétence à « résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes » en CM1 ou à « résoudre des problèmes de plus en plus complexes » en CM2.

Il semble donc que, dans le programme de 2008, le premier terme de la structure activité-institutionnalisation-exercices que nous avons précédemment évoquée – renvoyant à l’activité de recherche de solutions - soit déficitaire, - en tout cas non plébiscité - et que la confrontation à la résolution de problèmes, une fois les connaissances apportées, s’opère au sein de problèmes dont certains pourraient sans conteste présenter une fonction d’application². Le programme du cycle trois de 2008 aurait donc plus particulièrement recours, selon les catégories de problèmes recensés par les documents d’application et d’accompagnement de 2002, aux « problèmes destinés à permettre le réinvestissement de connaissances déjà travaillées, à les exercer » et éventuellement aux « problèmes plus complexes que les précédents dont la résolution nécessite la mobilisation de plusieurs catégories de connaissances ». Les concepteurs de 2008 ne mettent pas en exergue, aux cycles deux et trois, les problèmes pour chercher, ou bien des situations visant la construction d’une nouvelle connaissance, qui, se faisant, mobilisent les capacités à chercher des élèves, et leur permettent de développer des compétences à caractère méthodologique. Le problème en mathématiques n’est pas explicitement considéré en 2008 comme un moment qui précède et justifie l’acquisition des connaissances et, finalement, leur donne du sens³

¹ Ministère de l’Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l’école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 28

² « 3 - Grandeurs et mesures

La résolution de problèmes concrets contribue à consolider les connaissances et capacités relatives aux grandeurs et à leur mesure, et, à leur donner sens ». *Id.*, p. 23

³ « [...] il n’en reste pas moins vrai, et nous en faisons l’expérience chaque jour, que nous n’intégrons un élément nouveau que si celui-ci est, d’une manière ou d’une autre, une solution à notre problème ; nous nous approprions vraiment un apport formatif grâce à l’utilisation finalisée que nous en faisons ». MEIRIEU, P., 1991. *Apprendre oui, mais comment*. 8e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 166

en suscitant leur mobilisation réfléchie en tant qu'outils qui éclairent les fonctions des opérations menées. Faire chercher des solutions aux élèves, les inciter à raisonner pour élaborer des procédures qui ne seraient pas les procédures expertes attendues aura peut-être été considéré comme une perte de temps, un moment de flottement dont la rigueur n'est pas suffisamment apparue pour laisser penser qu'il puisse s'agir d'un véritable moment d'apprentissage.

Les programmes de cycles deux et trois de 2008 évoquent cependant l'idée de sens mais sans toutefois l'explicitier : « l'acquisition des mécanismes en mathématiques est toujours associée à une intelligence de leur signification.¹ ». Il s'agirait donc, de ce point de vue, comme en 2002, de la signification qui correspond à une connaissance conceptuelle de ces opérations et en exprime les propriétés, les usages variés, les modes de fonctionnement – du moins est-elle expliquée ainsi en maternelle - : ainsi la soustraction permet la comparaison de deux grandeurs, la recherche d'un complément ou celle d'un reste. La division permet quant à elle de résoudre des problèmes de quotition ou de partage. Enfin les propriétés conceptuelles de l'addition et de la multiplication renvoient au principe de commutativité qui permet de réaliser les opérations dans les deux sens.

Malgré cela, nous avons souligné l'absence de référence aux problèmes pour chercher dans ce programme de cycle deux de 2008, ce qui renforcerait l'idée défendue précédemment que nombres et opérations seront tout d'abord « appris » en étant accompagnés d'explications, et que c'est leur réinvestissement, ensuite, dans les problèmes, qui devrait supposément permettre de construire ce sens. Ces problèmes permettraient, selon les concepteurs du programme, de donner sens *a posteriori* seulement à ces connaissances.

On constate donc une certaine rupture dans la manière d'aborder les mathématiques en 2008 entre la maternelle, plus proche des conceptions de 2002, et l'école élémentaire où la compréhension – le mot est très rarement prononcé² - apparaîtrait comme secondaire : secondaire par la place *a priori* réelle mais non

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18 ; 22

² L'introduction générale aux programmes de cycle deux de 2008 utilise le terme : « [...] la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1 », mais dans le programme spécifique aux mathématiques, ne reste que celui de connaissance : « La connaissance des nombres et le calcul constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1 ».

prépondérante occupée à ce stade du cursus, et secondaire dans le déroulement chronologique des apprentissages. La compréhension interviendrait *après* l'apprentissage de la numération décimale¹ ou l'apprentissage des techniques opératoires de l'addition et de la soustraction², ou serait supposée intervenir en même temps que sont reçues les explications ou démonstrations issues du raisonnement de l'enseignant. Mais dans ce dernier cas, l'élève resterait passif, et dans le précédent, il pourrait, suivant la nature des exercices et problèmes proposés, être incité à appliquer sans forcément comprendre. Les élèves apprennent en effet à « résoudre des problèmes faisant intervenir ces opérations » -, « enrichissent leurs connaissances en matière d'orientation et de repérage », « apprennent à reconnaître et à décrire des figures planes et des solides », « utilisent des instruments et des techniques pour reproduire ou tracer des figures planes », « apprennent et comparent les unités usuelles de longueur (m et cm ; km et m), de masse (kg et g), de contenance (le litre), et de temps (heure, demi heure), la monnaie (euro, centime d'euro) », et enfin, « commencent à résoudre des problèmes portant sur des longueurs, des masses, des durées ou des prix »³.

Une phrase telle que « les problèmes de groupements et de partage permettent une première approche de la division pour des nombres inférieurs à 100⁴ », autorise pourtant, mais elle est relativement isolée, des suppositions contraires, et valorise explicitement les différents sens de la division, cherchant à installer, cette fois-ci, la compréhension de l'opération *avant* l'apprentissage de ses techniques, par une approche des problèmes cités. Néanmoins, on constate le plus souvent que l'apprentissage des connaissances présente une prévalence certaine et que ce sont plutôt le mécanisme, la technique, rapidement automatisés, qui interviendront en premier, convoquant la compréhension et le sens des nombres et des opérations en même temps ou bien après, à force d'exercices d'application. De ce point de vue, il y aurait donc majoritairement une différence entre le programme de mathématiques de

¹ « 1 - Nombres et calcul

Les élèves apprennent la numération décimale inférieure à 1 000. Ils dénombrent des collections, connaissent la suite des nombres, comparent et rangent ». *Id.*, p. 18

² « Ils mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4 et 5), ils apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication [...] ». *Id.*, p. 18

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 18

l'école élémentaire de 2008 et celui de 2002. Le programme de 2008 reste en effet très souvent ambigu sur certains points, mettant en contradiction objectifs affichés et éléments de programme, ou bien restant évasif voire contradictoire quant aux modalités d'apprentissage au sein même de la partie d'explicitation du programme. Ainsi le programme de 2008 propose-t-il par exemple d'aborder l'apprentissage de la proportionnalité de manière concrète au travers de situations nécessitant le recours à cette notion mathématique, tout en suggérant que l'on *emploiera* différentes techniques dont celle de la "règle de trois"¹ qui ne constitue pourtant pas un moyen de mieux *comprendre* la notion de proportionnalité. La phrase reste vague, néanmoins, les concepteurs du programme actuel ont pris la peine de citer la fameuse "règle de trois" parmi « différentes techniques » ce qui permet de penser que des procédures expertes seront directement introduites. La règle de trois est également mentionnée au sein du pallier deux du socle commun, et très largement plébiscitée par les membres du Groupe de Réflexion Interdisciplinaire sur les Programmes (GRIP)², qui conseillent de l'apprendre immédiatement. Certains auteurs soulignent pourtant le risque de voir les élèves finir par manquer de discernement dans l'application de techniques quelles qu'elles soient si elles sont apprises trop vite. C'est le cas de Verschaffel et De Corte :

« [...] Un problème survient lorsqu'en raison d'un enseignement qui met l'accent sur "l'expertise de la routine" (à la place de "l'expertise adaptative", pour utiliser la terminologie de Hatano, 1997), les élèves commencent à surgénéraliser la validité et la pertinence de tels schémas bien entraînés et à les transférer dans des contextes où ils ne sont ni appropriés ni valides. Ce phénomène a été largement démontré, par exemple, dans les études sur la surgénéralisation du schéma de

¹ « 4 - Organisation et gestion de données

La proportionnalité est abordée à partir des situations faisant intervenir les notions de pourcentage, d'échelle, de conversion, d'agrandissement ou de réduction de figures. Pour cela, plusieurs procédures (en particulier celle dite de la "règle de trois") sont utilisées ». *Id.*, p. 23

² « "**Règle de trois et tableaux de proportionnalité**" d'Isabelle Voltaire qui présente des problèmes résolus par la règle de trois et par tableau de proportionnalité. Elle montre que pour des élèves commençant l'étude de la proportionnalité, l'enseignement par la règle de trois est plus facile, et plus formateur, même s'il y a équivalence théorique avec la méthode des tableaux de proportionnalité.

" **Un début de progression possible pour l'étude de la règle de trois** " par Michel Delord. Ce texte montre que, à condition de suivre depuis le CP des progressions adaptées, on peut enseigner dès le CE la règle de trois même si cet enseignement se réduit à des formes simples de celle-ci (règle de trois simple directe et applications numériques permettant de travailler seulement sur des entiers) ». BEKOUICHE, R., 2006. *Proportionnalité et règle de trois*. Consulté le 3 mai 2008, sur Le projet SLECC : http://www.slecc.fr/sources-slecc/documents/reflexion/gien/maths_bkouche_gien.pdf

proportionnalité à des situations problèmes où il n'est pas du tout applicable.¹».

Selon cette logique, les automatismes interviennent dès le cycle deux², et se renforcent au cycle trois³ en 2008. Dans ce programme, les techniques automatisées s'installeraient, compte-tenu de nos analyses précédentes, sans forcément attendre que les élèves s'en soient effectivement approprié le sens. L'objet mathématique précéderait donc le plus souvent l'outil. L'organisation de la dialectique outil/objet serait inverse de celle qui, valorisant l'activité de l'élève dans la construction de son propre savoir, installe l'institutionnalisation du savoir *après* la phase de recherche d'outils mathématiques susceptibles de favoriser la résolution du problème posé. Le « mécanisme⁴ » est donc actuellement premier au cycle deux selon les concepteurs de 2008, et c'est aussi dans ses usages répétés, son automatisation, que l'élève *devrait* accéder à la compréhension, c'est-à-dire à une appropriation du sens des nombres et des opérations. L'entraînement est, dans ce cas, jugé nécessaire, et le pouvoir de la répétition devrait assurer la compréhension. Roland Charnay, responsable de la commission mathématiques de 2002 s'était insurgé, lors de la sortie des programmes de 2008, contre ce type de choix qui prive l'élève de projet et d'intentionnalité :

« L'appropriation des connaissances, les processus de conceptualisation, d'abstraction et de compréhension nécessitent d'autres stratégies pédagogiques que le seul entraînement. Privilégier le seul entraînement, c'est affaiblir la compréhension et c'est, donc, accroître les risques de difficulté et d'échec. [...] C'est rejeter le sens au terme de l'apprentissage alors qu'il devrait être le moteur principal du désir d'apprendre. C'est apprendre à marcher sans savoir que ça permet d'aller quelque part, c'est avancer en aveugle, guidé par le maître, dans le maquis des savoirs.⁵ ».

¹ VERSCHAFFEL, L., & DE CORTE, E., 2008. La modélisation et la résolution des problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & P. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?* 2e éd. Bruxelles : De Boeck., p. 173

² « De premiers automatismes s'installent ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

³ « Il acquiert de nouveaux automatismes ». *Id.*, p. 22

⁴ *Id.*, p. 22

⁵ CHARNAY, R., février 2008. *Roland Charnay - Nouveaux programmes de mathématiques pour l'école primaire*. Consulté le 27 septembre 2008, sur [snuipp.fr](http://18.snuipp.fr/spip.php?article302) : <http://18.snuipp.fr/spip.php?article302>

Le texte de 2002 ne s’opposait pas vraiment à celui de 2008 quant à la nécessité de l’entraînement, mais plutôt de la place sur le plan temporel qu’il devait occuper et de la manière dont il devait être conduit. Ainsi par exemple, en 2008, le calcul mental doit faire l’objet d’un temps de pratique significatif et régulier¹. Mais même si le lien avec le sens est rappelé, il reste difficile d’en expliciter les modalités et finalement, de le concevoir autrement que comme un calcul automatisé.

En définitive, si le texte de 2008 précise au cycle trois que l’élève, outre l’enrichissement de ses connaissances acquiert de nouveaux outils, continue d’apprendre à résoudre des problèmes, et que l’on parle d’ « étude organisée des nombres² », la partie « nombres et calculs » du programme stipulant que « la résolution de problèmes liés à la vie courante permet d’approfondir la connaissance des nombres étudiés, de renforcer la maîtrise du sens et de la pratique des opérations, de développer la rigueur et le goût du raisonnement³ », aucun élément ne permet d’affirmer que les élèves comprendront avant de savoir. On ne perçoit pas de quelle manière va pouvoir se développer le goût du raisonnement compte tenu des hypothèses élaborées ci-dessus et de l’absence de contenus relatifs à ce type de compétence au sein des programmes. En effet, la part de raisonnement autonome apparaît en 2008 comme relativement congrue à l’école élémentaire, évoquée seulement dans les objectifs en cycles deux et trois alors que certaines situations proposées en maternelle lui font une vraie place. Cependant, rien, nous l’avons vu, n’évoque sa présence comme préalable et condition nécessaire à la construction des connaissances, ou bien comme capacité présentant un enjeu fondamental, et surtout, aucune précision n’est donnée quant aux acquisitions véritablement visées et aux processus élaborés. Quoi qu’il en soit, si l’élève « apprend à résoudre des

¹ « Conjointement une pratique régulière du calcul mental est indispensable ». Ministère de l’Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l’école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

« 1 - Nombres et calcul

L’entraînement quotidien au calcul mental permet une connaissance plus approfondie des nombres et une familiarisation avec leurs propriétés ».

« Il renforce ses compétences en calcul mental »

[...]

L’entraînement quotidien au calcul mental portant sur les quatre opérations favorise une appropriation des nombres et de leurs propriétés ». *Id.*, p. 18

² *Id.*, p. 22

³ *Id.*, p. 23

problèmes¹ » ou à raisonner, on peut craindre, compte tenu des analyses menées jusqu'ici, qu'il s'agira d'appliquer des techniques procédurales apprises en amont, ou de raisonner dans le cadre de problèmes de type « applicatif » c'est-à-dire autorisant peu l'invention. On peut en conséquence penser que la liberté, la responsabilité et le temps de chercher et d'élaborer des solutions à des problèmes, voire de les discuter seront fortement minimisés, ce qui nous renverra aux dérives possibles déjà évoquées quant à l'utilisation de routines en lieu et place d'un travail adaptatif.

En ce qui concerne la calculatrice, les rédacteurs de 2008 auront effectivement retenu la notion d'usage raisonné – la progression pour le CM2 précise « utiliser sa calculatrice à bon escient² » -, mais sans préciser quels en sont les avantages et les limites, et donc ce que recouvre le terme « raisonné », si ce n'est que cet usage dépendra de la complexité des calculs à mener³ et que l'on peut supposer qu'il s'attachera, comme en 2002, à permettre de travailler sur des nombres importants sans être handicapé par la difficulté à calculer.

En ce qui concerne 2008, le pari était sans doute de donner les moyens aux élèves de compter et calculer rigoureusement, en un mot de maîtriser les techniques des opérations et des connaissances sur leur usage avant d'aborder le collège et donc de solliciter le raisonnement de manière plus approfondie, ce qui expliquerait la moindre importance accordée à des enjeux à plus long terme.

Des enjeux d'apprentissage intégrant diversement la formation du citoyen et le développement d'un esprit critique

La formation du citoyen constituait l'un des enjeux affichés au sein des programmes de 2002. Elle faisait également l'objet d'un chapitre entier dans les documents d'application en cycles deux et trois. Elle se révélait d'abord, comme nous l'avons souligné, dans le développement de capacités à agir, choisir, décider « dans la vie courante », mais aussi dans celui des capacités à examiner de manière

¹ *Id.*, p. 18 ; 22

² *Id.*, p. 38

³ « La calculatrice fait l'objet d'une utilisation raisonnée en fonction de la complexité des calculs auxquels sont confrontés les élèves ». *Id.*, p. 23

critique des données mathématiques, et dans l'enrichissement des moyens d'expression des élèves à l'aide du langage mathématique :

« La formation du futur citoyen et son insertion dans la vie sociale

Les mathématiques fournissent des outils pour agir, pour choisir, pour décider dans la “ vie courante ”.

*Comme moyen d'expression, avec leur langage propre (schémas, graphiques, figures, symboles...), elles complètent et enrichissent d'autres modes de communication. Les résultats qu'elles fournissent, les données qu'elles permettent de représenter doivent faire l'objet d'un examen critique : que l'on songe, par exemple, à l'information apportée par un graphique selon l'échelle qui a été choisie ou à la signification d'une même moyenne pour des ensembles de données réparties de manières très diverses ».*¹

Le document d'application la voyait s'exprimer dans la rigueur de la démarche de raisonnement propre à la culture scientifique, dans la quête du vrai alimentée par les propositions de chacun et la confrontation des différents points de vue². Elle s'exerçait dans la prise de distance par rapport aux résultats trouvés personnellement ou bien dans l'examen critique de données. La dimension culturelle s'enrichissait également d'une mise en perspective historique des connaissances mathématiques à apprendre. Seuls les documents d'application faisaient cependant référence à l'histoire de la discipline qui ne constituait donc pas un contenu de programme effectif.

Dès la maternelle, les élèves de 2002 étaient incités, selon une démarche à vocation métacognitive, à verbaliser afin d'objectiver et de fixer les connaissances³. Un chapitre du document d'accompagnement pour les mathématiques s'intéressait

¹ (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002c, p. 5)

² « Faire des mathématiques, penser des objets « abstraits » comme les nombres, les figures, débattre du « vrai » et du « faux » en utilisant des connaissances partagées qui permettent de dépasser l'argument d'autorité, c'est commencer à s'appropriier des éléments de la culture scientifique. Cette culture se caractérise certes par des connaissances, mais elle s'exerce principalement à travers les activités de résolution de problèmes et les débats auxquels peuvent donner lieu les solutions élaborées par les élèves ». *Id.*, p. 5

³ « Pour l'exploration des formes comme pour celle des grandeurs, l'utilisation du langage vient en appui de l'action et la complète. Il est nécessaire que l'enseignant incite l'élève à dire ce qu'il fait [...]. Les mots nécessaires pour construire du sens, permettent une mise à distance par rapport à l'action elle-même et contribuent progressivement à fixer la connaissance ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 25

d'ailleurs à l'aide à la structuration des acquisitions par l'activité et la verbalisation¹. Il y était précisé que « les formulations orales qui accompagnent l'observation et l'action de l'enfant, soutenues par l'enseignant, constituent une aide à la prise de conscience de certaines questions ou de certaines régularités² ». Par l'intermédiaire d'une démarche métacognitive, l'enfant était amené à « expliquer avec ses mots, son intention ou encore les raisons d'un échec ou d'une réussite.³ ».

Le document d'accompagnement pour les mathématiques de 2002 permettait cependant d'aller plus loin, encourageant à « inciter les élèves à échanger et collaborer⁴ », à s'entraider, à échanger de manière spontanée ou provoquée par l'enseignant sur les raisons de l'échec ou de la réussite, ou sur d'autres manières de procéder. Ces échanges contribuaient ainsi à reconnaître et apprécier l'autre et la collaboration avec lui. À l'école élémentaire, nous l'avons vu, les élèves de 2002 passaient systématiquement par des phases de recherche face à des problèmes qui leur étaient posés et pour lesquels ils n'avaient pas, dès le départ, la totalité des éléments de solution. Mais surtout, cela s'illustrait par la perspective, en 2002, d'organiser la recherche par petits groupes⁵, après une phase de réflexion individuelle. À travers elle, pouvaient s'exercer les conflits socio cognitifs⁶ générés par la confrontation des différents points de vue, ainsi que la communication rigoureuse qui lui est associée et qui contribue à structurer et préciser la pensée. Le débat était en effet évoqué en cycle trois, poursuivant les efforts entrepris en cycle deux pour faire échanger les élèves⁷:

¹ *Id.*, p. 21

² *Id.*, p. 21

³ *Id.*, p. 21

⁴ *Id.*, p. 21

⁵ « Les séances d'enseignement comportent en général différentes phases, avec des modes d'organisation diversifiés. Les phases de **recherche** sont souvent plus efficaces et plus riches si elles sont conduites en petits groupes, facilitant la confrontation des idées entre pairs et favorisant l'intérêt de tous les élèves pour la tâche proposée ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

⁶ Il s'agit selon Gilly, d'une « dynamique interactive, caractérisée par une coopération active, avec prise en compte de la réponse ou du point de vue d'autrui, et recherche, dans la confrontation cognitive, d'un dépassement des différences et contradictions pour parvenir à une réponse commune ». Cité par (RAYNAL & RIEUNIER, 2012, p. 151 ; 152)

⁷ « INTRODUCTION

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.

« Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent, leurs erreurs, leurs méthodes de travail, et de les exploiter dans des moments de débat. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve.

Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et les formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement.¹ ».

Le débat en mathématiques était d'ailleurs explicitement représenté au sein du domaine transversal « maîtrise du langage et de la langue française » au cycle trois².

Ces échanges étaient rendus possibles dans la mesure où la reproduction de procédures expertes n'était pas recherchée d'emblée. En effet, les élèves confrontés au problème posé résolvaient celui-ci, élaborant des procédures adaptées à leurs possibilités du moment. Aucune de ces procédures élaborées par les élèves n'était *a priori* valorisée à partir du moment où elle permettait de résoudre le problème posé³.

3 - Calcul

C'est au cycle 2 que les élèves élaborent les bases du calcul mental, en particulier dans le domaine additif.

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.

[...]

Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

- admettre qu'il existe d'autres procédures que celle qu'on a soi-même élaborée et essayer de les comprendre ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 51

¹ *Id.*, p. 82

² « - participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution. ». *Id.*, p. 70

³ « Dans la résolution de ces problèmes, l'élève prend conscience de la puissance de ses connaissances même si celles-ci sont modestes. Il existe en effet toujours plusieurs moyens d'élaborer une réponse, faisant appel à des registres de connaissances différents [...] ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

Les concepteurs de 2002, dans leur souci de ne pas voir se développer trop précocement les procédures expertes, préféraient laisser chercher les élèves puis analyser en groupe leurs propositions, les défendre en argumentant, les discuter voire les infirmer, puis se pencher eux-mêmes sur les éventuelles erreurs commises, conférant alors à celles-ci un statut positif. La reconnaissance de la variété des procédures sur la base de leur validité s'exerçait donc dans la confrontation et la discussion argumentées¹ qui contribuaient à augmenter la rigueur des raisonnements.

Ce type de pédagogie basée sur le groupe visait en outre à développer certaines attitudes civiques valorisant la coopération, la solidarité et la civilité² : les élèves, en apprenant à débattre, en développant donc progressivement leurs capacités d'argumentation, en apprenant à accepter la pluralité des points de vue, devaient en effet progresser dans l'écoute et le respect de l'autre, indépendamment de tout préjugé ou argument d'autorité. Ils étaient ainsi fondamentalement responsabilisés, non seulement dans la recherche de solutions (valorisant en même temps leur imagination et leur initiative), mais aussi dans l'évaluation de la pertinence des

¹ « PROGRAMME

4 – Calcul

Le calcul réfléchi implique la mise en œuvre de procédures personnelles, adaptées à chaque calcul particulier : elles peuvent être uniquement mentales ou s'appuyer sur un écrit. L'explicitation et l'analyse, par les élèves, des raisonnements utilisés constituent un moment important de cet apprentissage ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 83

« Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

- contrôler et discuter la pertinence ou la vraisemblance d'une solution ;
- identifier des erreurs dans une solution en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre ;
- argumenter à propos de la validité d'une solution ». *Id.*, p. 84

« Les phases d'échanges et de débats développent les capacités argumentatives de l'élève. Les débats qui s'instaurent, soit dans les groupes, soit dans la classe, conduisent les élèves à valider ou réfuter une proposition. Un élève qui est persuadé du bien-fondé de son idée, de l'intérêt de la piste qu'il veut explorer, ou de la solution qu'il a trouvée, devra convaincre ses camarades. La raison doit l'emporter sur la passion. Pour cela, le maître doit gérer les débats de telle façon que ce soit la valeur de l'argument qui l'emporte. Ni la force de conviction de celui qui le défend, ni le fait que cet argument soit accepté par la majorité des élèves ne doivent être décisifs quant à la validité d'un argument : en mathématiques, l'accord du plus grand nombre sur une proposition ne constitue pas un critère de validité ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 10 - 11

² « Ce type d'activité contribue à l'éducation civique des élèves. Les moments de recherche sont plus efficaces si on s'entraide : les idées proposées par les uns, même erronées, alimentent celles des autres. Les moments de débats offrent également l'occasion de travailler l'écoute, la prise en compte et le respect de l'autre ». *Id.*, p. 11

résultats et des procédures utilisées, et ce, dès le cycle deux¹. Ils apprenaient dès lors à conserver systématiquement la distance nécessaire et à mobiliser un certain esprit critique afin d'apprécier la vraisemblance de leurs résultats ou de ceux des autres, ou bien la valeur de certaines données selon leur mode de présentation.

Les élèves de 2002 se voyaient donc encouragés à apprécier leurs résultats, non seulement au cours de phases de confrontation avec ceux des autres, mais aussi lors du déroulement des recherches de solutions, à l'oral comme par l'intermédiaire de différents écrits aux fonctions complémentaires². Il s'agissait de relever les erreurs éventuelles dans les solutions proposées puis de travailler à les dépasser, mais aussi de réguler personnellement les démarches et calculs mis en place en cours de travail. Ainsi pouvait-on lire dans le document d'accompagnement :

« La validation de la solution doit être le plus possible à la charge des élèves. Ils doivent pouvoir se rendre compte par eux-mêmes du bien-fondé ou non de leur réponse, par l'échange d'arguments destinés à défendre ou contredire une proposition, par des contrôles tout au long de leur recherche, et, si possible, par une vérification à la fin sur la situation elle-même.³ ».

Les erreurs endossaient alors un statut particulier à vocation d'aide au progrès, à l'opposé de la notion de « faute » à connotation plus dévalorisante et fataliste. Ce processus posait quelques uns des éléments d'une évaluation formatrice⁴ en engageant les élèves dans une démarche collective de réflexion sur les procédures utilisées pour atteindre le résultat, et d'autocontrôle rationalisé.

Le calcul approché était en outre envisagé au cycle trois, afin d'aider les élèves à apprécier rapidement l'acceptabilité d'un résultat obtenu, mais aussi à prendre des décisions quant à la suite de la démarche à mener :

¹ « Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle

- identifier des erreurs dans une solution. ».

Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 53

² « L'écriture comporte, en mathématiques, différentes formes qui doivent être progressivement distinguées : écrits pour chercher, écrits pour communiquer une démarche et un résultat, écrits de référence ». *Id.*, p. 82

³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

⁴ NUNZIATI, G., 1990. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques* n° 280.

« Le travail sur le calcul approché commence au cycle 3. Il doit être utilisé dans des situations où les élèves peuvent lui donner du sens, par exemple : contrôle d'un résultat obtenu par écrit ou à l'aide d'une calculatrice, moyen de décider dans une situation où le résultat exact n'est pas nécessaire.¹ ».

Les élèves n'attendaient donc pas la correction élaborée par le maître pour se demander si procédures et calculs pouvaient être admis comme valables. Ils étaient responsabilisés, rendus plus autonomes, et même l'usage de la calculatrice faisait l'objet de l'autocontrôle nécessaire. L'élève ne s'en remettait pas aveuglément à la machine pour assurer l'obtention du "bon" résultat.

La prise de distance s'exerçait également dans la lecture de données. Les élèves apprenaient en effet à relativiser des résultats en fonction de leur mode de représentation (liste, tableau, diagramme, graphique..). On pouvait déceler dans le programme de cycle trois de 2002 le souci de développer le sens critique des élèves, et d'exercer une lecture avertie car interprétative :

« 1 - Exploitation de données numériques

Les élèves sont également confrontés à la lecture, à l'interprétation critique et à la construction de divers modes de représentation (listes, tableaux, diagrammes, graphiques), à partir de données effectives : enquêtes, mesurages en sciences, documents d'actualité. Au-delà d'une première maîtrise de ce type d'outils, on cherche à mettre en lumière le fait que l'interprétation de l'information dont ils rendent compte doit être faite avec vigilance : selon les graduations choisies, les mêmes données peuvent, par exemple, donner l'impression d'une forte ou d'une faible croissance.² ».

De même, dans le chapitre « grandeurs et mesures » figuraient explicitement la notion de « choix approprié de l'unité », et celle d'« estimation » relative à des « ordres de grandeur ». ³. Le texte pour le cycle deux précisait d'ailleurs que « les

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 83

² *Id.*, p. 82

³ « 6 - Grandeurs et mesure

- les longueurs, les masses, les volumes (contenances) : mesure de ces grandeurs (utilisation d'instruments, choix approprié de l'unité), estimation (ordre de grandeur), unités légales du système métrique (mètre, gramme, litre, leurs multiples et leurs sous-multiples), calcul sur des mesures exprimées à l'aide de ces unités ». *Id.*, p. 84

objets mesurés doivent être de nature et de dimensions variées, le choix de l'instrument approprié constituant un objectif important.¹ ». L'apprentissage des unités ne prenait donc de sens qu'à partir du moment où les élèves pouvaient mettre en relation le type d'unité choisi avec le type de mesure à effectuer, puis le multiple choisi en fonction des ordres de grandeur de l'élément mesuré.

Comme nous l'avons déjà souligné, le programme de 2008 évoque, lui aussi et dans le même but qu'en 2002, l'accompagnement verbal, mais celui-ci est manifestement exercé par l'enseignant qui « commente avec les mots justes » plutôt que par l'élève.²

Le terme « estimation » est également employé mais de manière isolée au sein d'une liste variée de connaissances et capacités à acquérir en 2008³. Il est, par ailleurs, brièvement commenté en fin de chapitre sur les grandeurs et mesures : « la résolution de problèmes concrets contribue à consolider les connaissances et capacités relatives aux grandeurs et à leur mesure, et, à leur donner sens. À cette occasion des estimations de mesure peuvent être fournies puis validées⁴ ». On peut supposer que l'appréciation des ordres de grandeur et des unités de mesure correspondantes est préconisée, comme permettent en partie de le penser les progressions en cycle trois qui annoncent : « estimer mentalement un ordre de grandeur du résultat⁵ » en CM1. En revanche, les programmes enjoignent à user, sans précaution particulière explicitement requise, de techniques variées de représentation de résultats. Le programme de 2008 envisage la lecture et l'analyse des données, mais ne pointe pas les écueils ni les enjeux de telles pratiques⁶.

¹ *Id.*, p. 52

² « L'accompagnement qu'assure l'enseignant en questionnant (comment, pourquoi, etc.) et en commentant ce qui est réalisé avec des mots justes, dont les mots-nombres, aide à la prise de conscience. ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

³ « 3 - Grandeurs et mesures

Les longueurs, les masses, les volumes : mesure, estimation, unités légales du système métrique, calcul sur les grandeurs, conversions, périmètre d'un polygone, formule du périmètre du carré et du rectangle, de la longueur du cercle, du volume du pavé droit ». *Id.*, p. 23

⁴ *Id.*, p. 23

⁵ *Id.*, p. 38

⁶ « 4 - Organisation et gestion de données

Les capacités d'organisation et de gestion des données se développent par la résolution de problèmes de la vie courante ou tirés d'autres enseignements. Il s'agit d'apprendre progressivement à trier des données, à les classer, à lire ou à produire des tableaux, des graphiques et à les analyser ». *Id.*, p. 23

Le programme de 2008 ne fait finalement pas d'allusion explicite à la formation du citoyen et, nous l'avons vu, présente très peu de contenus rendant effectifs les objectifs annoncés relatifs au « goût de la recherche et du raisonnement », à « l'imagination », à la « rigueur et la précision, à l'apprentissage de la capacité à se distancier ».

On mesure le souci prééminent du texte de 2002 de responsabiliser les élèves, d'en faire des acteurs avertis de leurs pratiques mathématiques, plus autonomes et plus efficaces. Dans cette dernière perspective, les rédacteurs du programme de 2002 s'étaient attachés aux démarches d'apprentissage des élèves et notamment aux types d'obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer lors de leur confrontation à l'univers mathématique, et plus précisément lors de l'appropriation des notions mathématiques. Le programme de 2008 n'y fait pas allusion directement.

Une plus ou moins grande attention portée aux conditions d'un apprentissage effectif

Les programmes et documents d'application ou d'accompagnement de 2002 faisaient largement référence à l'activité de l'élève qui apprend les mathématiques. Ils s'arrêtaient à cet effet sur les précautions à prendre afin de faciliter les apprentissages et d'assurer la possibilité de poursuivre efficacement ceux-ci au collège voire plus tard. Torbeyns, Verschaffell, & Ghesquière soulignent à ce titre, qu'« une parfaite maîtrise des processus d'addition et de soustraction élémentaires est essentielle au développement des compétences mathématiques ultérieures des élèves¹ ». Il s'agissait en outre de permettre aux élèves d'inventer des solutions tout en assurant le cadrage nécessaire à des acquisitions effectives, et donc au dépassement des obstacles à la construction des notions mathématiques.

Ainsi en était-il du dénombrement qui faisait l'objet de plusieurs paragraphes au sein du programme de maternelle. Il y était recommandé, à partir de l'étude des processus à l'œuvre chez l'enfant, non seulement de ne pas brûler certaines étapes, mais aussi de ne pas confondre apprentissage véritable et manifestations

¹ TORBEYNS, J., VERSCHAFFELL, L., & GHESQUIERE, P. (2008). Développement des stratégies d'addition et de soustraction. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & J. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?* (éd. 2ème). Bruxelles : De Boeck., p. 28

trompeuses¹ : réciter les nombres ne prouve pas forcément que l'on sait dénombrer. Les compétences attendues en fin de maternelle en 2002 venaient corroborer cette mise en garde en rappelant l'exigence de « connaître la comptine numérique orale au moins jusqu'à trente », et « dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus »². Elles y associaient toutefois « réaliser une collection qui comporte la même quantité d'objets qu'une autre collection (visible ou non, proche ou éloignée) en utilisant des procédures non numériques ou numériques, oralement ou avec l'aide de l'écrit » et « reconnaître globalement et exprimer de très petites quantités (de un à trois ou quatre) ; reconnaître globalement et exprimer des petites quantités organisées en configurations connues (doigts de la main, constellations du dé) »³. Le document d'accompagnement complétait ces explications et proposait même une aide au « repérage des compétences numériques⁴ ».

Le programme de 2008 consacre quelques remarques aux problèmes de dénombrement, précisant que :

¹ 8 - Approche des quantités et des nombres

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

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

[...]

Le nécessaire apprentissage de la suite des noms des nombres relève d'une mémorisation qui peut être aidée par le recours à des comptines chantées, mais il ne doit pas intervenir prématurément. Il faut garder à l'esprit qu'apprendre la suite orale des nombres n'est pas "apprendre à compter" et ne suffit pas pour dénombrer une quantité qui dépasse les possibilités de reconnaissance globale. La pratique du comptage nécessite, en effet, une mise en correspondance des mots ("un", "deux", "trois"...) avec les objets d'une collection, sans oubli d'aucun objet et sans compter plusieurs fois le même objet. Celle-ci ne devient possible et rigoureuse que très progressivement et suppose, en particulier, la prise de conscience du fait que le dernier mot prononcé permet d'évoquer la quantité tout entière (et pas seulement de désigner le dernier objet pointé) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 33 - 34

² *Id.*, p. 35

³ *Id.*, p. 35

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 30

« Les situations proposées aux plus jeunes enfants (distributions, comparaisons, appariements...) les conduisent à dépasser une approche perceptive globale des collections.

[...]

Progressivement, les enfants acquièrent la suite des nombres au moins jusqu'à 30 et apprennent à l'utiliser pour dénombrer.

[...]

Les enfants établissent une première correspondance entre la désignation orale et l'écriture chiffrée ; leurs performances restent variables mais il importe que chacun ait commencé cet apprentissage¹ ».

Dans ce cas, le dépassement de l'approche perceptive globale des collections paraît aller de soi, et le lien entre l'acquisition de la suite des nombres jusqu'à trente et son usage pour dénombrer n'est pas remis en question. Les compétences attendues en fin de maternelle, en 2008, restent également peu précises de ce point de vue. Elles exigent que les élèves sachent « comparer des quantités, résoudre des problèmes portant sur les quantités », « mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30 », et « dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus »². Il n'y est pas dit, comme c'était le cas en 2002, que l'enfant doit par exemple pouvoir construire une collection identique à une autre qui ne serait pas visible et qui donc exigerait d'utiliser la comptine numérique à des fins de rétention de l'information et de dénombrement.

On pourrait également évoquer le thème de l'exploitation de données numériques, au cycle deux, à propos duquel les rédacteurs de 2002 précisaient que « 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 disponible³ ».

Au delà des mathématiques même, il était rappelé aux enseignants que l'échec dans la résolution de problèmes peut venir tout simplement d'un problème de maîtrise de la langue s'exprimant dans une mauvaise lecture des énoncés, et

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

² Id., p. 16

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002, p. 51

nécessite la mise en place d'un travail particulier¹. Cet obstacle était déjà évoqué en maternelle où le chapitre du document d'accompagnement envisageait d' « aider les élèves à s'approprier une tâche² ». Une bonne représentation du problème à résoudre était jugée indispensable, à tous les niveaux, pour s'engager dans le raisonnement approprié. La prudence devait par ailleurs s'exercer, toujours au cycle trois pour lequel le document d'application précisait que :

« La spécificité des textes utilisés en mathématiques (par exemple, énoncés de problèmes, descriptions de figures géométriques) nécessite un travail particulier relatif à leur lecture : recherche des indices pertinents, allers retours fréquents entre l'énoncé et la question, décodage de formulations particulières.

Ainsi, la lecture d'une consigne comme « Trace la droite perpendiculaire à la droite D, qui passe par le point A » nécessite t-elle de comprendre que c'est la perpendiculaire demandée qui doit passer par le point A et non la droite D. Dans un premier temps, l'utilisation d'une consigne formulée en isolant les deux informations éviterait de telles confusions :

« Trace une droite qui passe par le point A et qui est perpendiculaire à la droite D. »

Rappelons qu'il est important que la prise d'informations se fasse sur des supports variés (textes, tableaux, graphiques, schémas).³ ».

On peut dès lors constater que l'accès au langage spécifique des mathématiques relevait d'un travail sur la syntaxe autant que sur l'usage du vocabulaire propre à la discipline. En ce qui concerne le langage mathématique, le programme soulignait donc tout d'abord qu'en termes de priorités, l'accès au sens devait primer sur l'accès au symbolisme :

« 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

¹ « Une attention particulière doit être portée aux difficultés de lecture des énoncés que rencontrent de nombreux élèves afin, d'une part, de ne pas pénaliser les élèves dont l'autonomie face à l'écrit est insuffisante, d'autre part, de travailler les stratégies efficaces de lecture de ces types de textes. ». *Id.*, p. 82

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 20

³ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 8 - 9

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.¹ ».

Non seulement les enseignants étaient incités à réfréner leurs velléités à installer précocement le symbolisme, mais les documents d'application du cycle deux insistaient également sur l'intérêt de travailler les mots du vocabulaire spécifique, rappelant les interférences possibles entre mots cumulant un sens commun et un sens mathématique. Toujours dans la même perspective de préserver le sens avant tout, l'importance de ne pas confondre mémorisation du vocabulaire et construction du concept, en un mot, de ne pas privilégier à outrance le signifiant sur le concept à construire était rappelée :

« L'enseignement des mathématiques donne lieu, dès l'école élémentaire, à l'apprentissage d'un vocabulaire précis. Les interférences entre « mots courants » et « mots mathématiques » peuvent être source de confusions auxquelles l'enseignant se doit d'être attentif. Ainsi le mot « droit » s'oppose-t-il souvent à l'idée de « penché » dans le langage courant (se tenir droit), alors qu'il évoque celle d'alignement pour un « trait droit » (qui peut être penché) ou se rapporte à une certaine « ouverture » lorsqu'on parle « d'angle droit ». Des moments pourront être utilement consacrés à mettre en évidence, avec les élèves, ces différences de signification d'un même terme.

De plus, la mise en place d'un vocabulaire précis (somme, produit, rectangle...) ne remplace pas la construction du concept. Ce vocabulaire n'a de sens que lorsque le concept est en construction et a déjà été utilisé implicitement par les élèves.² ».

De leur côté, les programmes de 2008 rappellent, à l'instar de ceux de 2002, qu'« à la fin de l'école maternelle, les problèmes constituent une première entrée dans l'univers du calcul mais c'est le cours préparatoire qui installera le symbolisme

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 51

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

(signes des opérations, signe “égal”) et les techniques¹ », tout en préconisant en géométrie au cycle deux qu’ « ils (les élèves) utilisent un vocabulaire spécifique² », ou au cycle trois qu’avec l’étude des figures planes, est visé le « vocabulaire spécifique relatif à ces figures³ » sans autre commentaire.

Les rédacteurs de 2002 étaient attentifs aux obstacles rencontrés par les élèves, c’est à dire aux difficultés objectives pour s’approprier le contenu enseigné. L’erreur, prenait alors, comme nous l’avons souligné, un statut positif, devenant partie prenante du processus d’évaluation formative mais aussi un « outil pour enseigner »⁴. Le programme de cycle deux précisait ainsi que :

« 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.⁵ ».

L’erreur, non assimilable à une faute, était donc traitée en cours d’apprentissage, et non constatée en fin d’enseignement seulement, dans une perspective uniquement sommative. Certaines de ces erreurs pouvaient d’ailleurs être anticipées par l’enseignant comme c’était le cas par exemple en géométrie au cycle trois, où ce dernier était sensibilisé au fait que « les élèves doivent, en particulier, prendre conscience du fait que les longueurs des "côtés" n'ont aucune incidence sur le résultat de la comparaison des angles.⁶ ».

À la lecture du programme de 2008, excepté des allusions aux performances variables des élèves de maternelle dans l’écriture chiffrée, il est souvent question de progressivité dans la maîtrise⁷ mais jamais d’obstacles rencontrés, ou de quelque élément qui puisse venir contrarier le « cours naturel » des apprentissages.

¹ Ministère de l’Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l’école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

² *Id.*, p. 18

³ *Id.*, p. 23

⁴ ASTOLFI, J.-P., 1997. *L’erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éd. Pratiques & enjeux pédagogiques.

⁵ Ministère de l’Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l’enseignement de l’école primaire. BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002, p. 51

⁶ *Id.*, p. 84

⁷ « En manipulant des objets variés, les enfants repèrent d’abord des propriétés simples (petit/grand ; lourd/léger).

Les précisions jugées nécessaires par les rédacteurs du programme de 2002 quant aux difficultés potentielles d'apprentissage, étaient en outre accompagnées de recommandations pédagogiques mettant en lumière l'importance de l'enseignant dans l'élaboration et la régulation d'un enseignement qui se prémunissait ainsi d'une conception dans l'absolu, et visait à garantir une activité cognitive effective des élèves. Le texte de 2002 ne citait paradoxalement pas beaucoup « l'enseignant », rappelant cependant en maternelle qu' « en enrichissant les observations et en multipliant les comparaisons, il amène les enfants à mieux distinguer divers types de critères (forme, taille, masse, contenance...) et à se livrer à des classements, des rangements¹ », ou bien qu'il adapte les paramètres de ses situations aux objectifs visés. L'idée de conception et d'aménagement des situations et problèmes à proposer en fonction des acquisitions attendues était reprise en cycle deux où l'on pouvait lire que « 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).² ».

Concernant le travail de conception, il n'était pas envisagé de recourir à des situations d'apprentissage, de les mettre en œuvre et de les faire évoluer indépendamment d'une réflexion sur les objectifs à atteindre³. Choisir la situation

Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance. »

« Progressivement, les enfants acquièrent la suite des nombres au moins jusqu'à 30 et apprennent à l'utiliser pour dénombrer ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 33

² *Id.*, p. 51

³ « Dès le CP, des moments spécifiques doivent, chaque jour, être ménagés pour l'entraînement au calcul mental automatisé et pour l'exercice du calcul mental réfléchi.

En fonction de l'objectif poursuivi, ils prennent des formes différentes.

Dans la phase où il s'agit d'entretenir et de contrôler la mémorisation de résultats (tables, relations entre nombres du type 5, 20, 25, 50, 75, 100...) ou l'automatisation de procédures (compléments à la dizaine supérieure, multiplication ou division par 10 ; 100...), des séquences brèves (cinq à dix minutes) sont appropriées.

[...]

Selon les séances, l'enseignant peut utiliser le procédé Lamartinière dans lequel, après avoir été noté sur l'ardoise, chaque résultat est immédiatement corrigé ou faire inscrire l'ensemble des résultats sur une feuille de papier pour ne les exploiter qu'à la fin de l'interrogation. Dans ce type de calcul, centré sur le résultat, la rapidité est un objectif visé, car il s'agit de faire maîtriser un répertoire avec sûreté ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 37

n'était d'ailleurs pas suffisant, il était également nécessaire de s'attacher à la mettre en œuvre de façon à obtenir les résultats attendus¹. L'enseignant conservait la possibilité de prendre des décisions, de faire certains choix en fonction des possibilités de ses élèves, tout en restant dans la perspective des exigences du programme². La nécessité de poser des diagnostics précis des acquis des élèves était ainsi explicitement rappelée afin, le plus souvent, de décider des meilleurs moments pour introduire certains apprentissages, que ce soit en maternelle³ ou au cycle deux par exemple :

« À l'école maternelle, les élèves ont déjà acquis certaines compétences dans l'utilisation des nombres, soit dans leur environnement proche, soit au travers des activités qui leur ont été proposées à l'école. Il est important que, à leur arrivée à l'école élémentaire, ces compétences initiales soient évaluées, prises en compte et utilisées par l'enseignant, avec les ressources et les lacunes qu'elles comportent. »⁴

Les documents d'application rappelaient également la nécessité de ne faire usage des différentes ressources (instruments et logiciels) qu'en fonction des objectifs poursuivis⁵. L'enseignant décidait¹ ainsi de l'opportunité d'introduire tel ou

¹ « Dans ces activités, l'enseignant doit créer les conditions d'une réelle activité intellectuelle des élèves.

Lors de la résolution d'un problème, les élèves ne doivent pas se lancer trop vite dans un calcul avec les nombres de l'énoncé, ou appliquer ce qui vient d'être étudié en classe, sans s'interroger sur la pertinence des connaissances utilisées et sur la plausibilité du résultat. Ils doivent être mis en situation de prendre en charge les différentes tâches associées à la résolution d'un problème ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

² « En s'appuyant sur le programme et en tenant compte des possibilités de ses élèves, l'enseignant déterminera le moment où, pour une catégorie de problèmes, la « solution experte » peut faire l'objet d'un enseignement organisé ». *Id.*, p. 7

³ « Les compétences indiquées dans le programme sont des compétences de fin d'école maternelle. Certaines d'entre elles sont construites beaucoup plus tôt. Les commentaires qui suivent fournissent des indications pour aider les enseignants à repérer les apprentissages possibles à différents moments de l'école maternelle. En effet, ceux-ci se construisent dans la durée et chaque enfant développe ses compétences à son propre rythme. Dans le domaine numérique tout particulièrement, l'enseignant doit être attentif aux progrès et aux difficultés de chacun, car les connaissances des enfants évoluent selon des rythmes très différenciés ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 27

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 18

⁵ « Comme tous les autres moyens pédagogiques, ces différentes ressources ne trouvent leur pertinence que dans l'usage qu'en fait l'enseignant, en cohérence avec les objectifs poursuivis. »

tel outil, ici la calculatrice, en fonction des moments : « En fonction de sa progression et de ses choix didactiques, l'enseignant peut choisir différentes opportunités pour l'introduction des calculatrices dans la classe, au cours de la deuxième année du cycle. Voici quelques possibilités : [...] »².

Des précisions étaient également données pour aider l'enseignant à adapter son enseignement, au-delà de la conception en amont, c'est-à-dire de procéder à des régulations au cours des mises en œuvre. C'était le cas en maternelle où le document « vers les mathématiques » précisait à propos du développement des compétences numériques :

« Dans toutes ces activités, la taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets (par exemple de pouvoir les déplacer), le fait d'avoir à anticiper la réponse à cause de l'éloignement ou non, de la dissimulation des objets_ ... sont des variables importantes que l'enseignant peut modifier pour amener les enfants à faire évoluer leurs procédures de résolution. »³.

Le souci d'adapter s'exerçait finalement aussi dans une différenciation possible de la pédagogie, pour un élève qui n'était pas unique, mais apprenait selon

[...]

« Des logiciels plus spécifiquement consacrés à l'entraînement de savoir-faire permettent, sous le contrôle de l'enseignant, de varier les exercices proposés. Ils favorisent un travail en autonomie, du moins pour ceux qui sont bien conçus, dans la mesure où ils signalent à l'élève les erreurs rencontrées et l'orientent vers d'autres exercices qui lui permettront de progresser. Dans ce domaine, il convient d'être particulièrement vigilant sur la pertinence et la qualité des produits utilisés ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 9

¹ « Deux stratégies d'utilisation sont possibles ; elles peuvent même être utilisées successivement dans la classe :

- les calculatrices ne sont mises à disposition des élèves que lorsque l'enseignant le juge pertinent ;
- les calculatrices sont en permanence à disposition des élèves, l'enseignant choisissant d'en interdire l'utilisation dans certaines activités ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 56

² « [...]

- introduction au moment où est présenté le premier signe opératoire pour montrer la compatibilité entre écriture proposée (par exemple : $4 + 3 = 7$) et codage des touches frappées ;
- introduction à un moment où on souhaite étudier un phénomène numérique (par exemple, pour observer la génération d'une suite de nombres à l'aide de la séquence de touche [+]
1 [=] ;
- introduction au moment où un élève apporte de lui-même une calculatrice à l'école ;
- ... ». *Id.*, p. 56

³ *Id.*, p. 28

des rythmes propres et empruntant des cheminements différents¹. Le document d'accompagnement rappelait l'importance d'évaluer pour pouvoir adapter son enseignement :

« Déjà, à l'école maternelle, tous les enfants ne progressent pas de la même manière : ils n'élaborent leurs connaissances ni par les mêmes voies ni au même moment. La prise d'information sur le comportement des enfants face aux tâches proposées et sur les compétences qu'ils manifestent dans leur réalisation est donc primordiale pour adapter au mieux les situations proposées. [...] L'observation au cours d'un jeu, au cours d'une activité en atelier ou collective, voire dans la cour de récréation, offre des occasions suffisantes pour cette prise d'information, à condition d'avoir clairement défini ce que l'on souhaite évaluer.² »

En cycle trois, les interventions de l'enseignant pour aider aux apprentissages n'apparaissaient plus en toutes lettres. Mais, comme pour les niveaux de cycles précédents, le fait de s'attacher à l'élève qui apprend, à ses difficultés, laissait supposer que l'enseignant ne pouvait se contenter d'un enseignement systématisé, ignorant toute évaluation diagnostique ou formative, et donc toute régulation de l'enseignement. L'importance accordée aux problèmes pour chercher ainsi qu'à la prise de responsabilité et à l'autonomie des élèves laissait en outre clairement entrevoir d'autres formes d'interventions de l'enseignant. Elles accordaient, nous l'avons vu, plus de place à l'analyse des réponses des élèves. Les documents d'application et d'accompagnement y apportaient d'ailleurs un éclairage très significatif en multipliant remarques et commentaires visant à préciser l'ensemble de ces intentions. L'enseignant était enfin bien présent pour aider aux apprentissages lors des mises en œuvre, organisant, accompagnant, stimulant, soutenant, faisant verbaliser en maternelle, mettant en place des points d'appui pour le calcul mental³

¹ « La possibilité offerte aux élèves d'élaborer de telles « solutions personnelles » originales constitue à la fois une avancée dans le développement de l'autonomie de l'élève et un moyen de différenciation pour l'enseignant. ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

² Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 21

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 52

ou aidant aux tracés d'angles droits en géométrie au cycle deux¹, relançant, enfin, la réflexion lors des phases de discussion.

L'enseignant de 2002 devait donc se mettre au service de l'apprentissage de tous les élèves. Il n'était pas question d'enseignement conçu dans l'absolu, que ce soit par l'enseignant lui-même ou par l'intermédiaire de fiches à l'égard desquelles les concepteurs de 2002 manifestaient une méfiance marquée². L'enseignement présentait un certain nombre d'incertitudes qui restaient à lever grâce à des évaluations sous formes diagnostique et formative. Apparaissait ainsi la préoccupation de garantir les acquisitions visées par les programmes mais selon un ordre et un rythme qui dépendaient des élèves. Cette présence, bien marquée dans les textes de 2002, quelque soit le niveau d'enseignement, ne devait cependant pas être confondue avec de l'omniprésence, voire de l'omnipotence, le maître décidant et prescrivant « tout » pour les élèves. Nous avons abondamment souligné à quel point ces derniers étaient souvent placés en position de chercher, de construire eux-mêmes (avec l'aide de l'enseignant), les savoirs mathématiques utiles pour résoudre des problèmes. Cela supposait que l'enseignant sache également, - à l'opposé des nécessaires moments de synthèse au cours desquels il reprenait un rôle magistral³ -, se mettre en retrait, lorsque cela se révélait nécessaire, afin de laisser les élèves chercher des solutions ou débattre de manière autonome. Cela lui permettait aussi de prendre des informations susceptibles de l'aider à organiser et réguler son enseignement, en un mot, de continuer de concevoir en cours de leçon. Le document d'accompagnement consacrait d'ailleurs un paragraphe entier au « rôle de l'enseignant »⁴.

¹ *Id.*, p. 52

² *Id.*, p. 51

³ « Puis, vient le moment d'explicitier les procédures utilisées dans la classe, éventuellement de les traduire pas écrit, avant de les discuter et de les justifier du point de vue de leur pertinence et de leur efficacité et de conclure par une brève synthèse de l'enseignant ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 6

« L'attention doit également être attirée sur l'importance de la synthèse effectuée au terme d'un apprentissage. Celle-ci peut permettre d'élaborer un écrit trouvant sa place dans un aide-mémoire ou un memento dans lesquels sont consignés les savoirs essentiels ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 9

⁴ « **Le rôle de l'enseignant.** Pendant une séance de “problème pour chercher”, le maître n'apporte aucune aide sur la résolution du problème, ce qui ne veut pas dire qu'il est totalement absent de

Nous l'avons vu, le programme de 2008 évoque, en maternelle, l'accompagnement assuré par l'enseignant, notamment pour faciliter l'accès de l'enfant à des connaissances déclaratives, ou tout au moins pour les énoncer en écho aux opérations menées par les élèves¹. Il envisage également une légère différenciation en adaptant certaines variables aux possibilités des élèves². Lors des cycles suivants, les interventions de l'enseignant ne sont plus mentionnées. Les élèves font, « apprennent », « apprennent à », « mémorisent », « enrichissent » en cycle deux. Puis l'énoncé des acquisitions finit par se substituer presque totalement aux verbes relatifs aux activités d'apprentissage des élèves en cycle trois³.

Le programme de 2008 a par ailleurs intégré, dès sa sortie, des « progressions » par année en mathématiques et français - pourtant présentées dans

l'activité. Au bout d'un moment, il circule, observe, note des éléments intéressants. Ces observations l'aideront à décider éventuellement d'une courte mise en commun intermédiaire et du choix des travaux les plus intéressants à exploiter collectivement, ainsi que l'ordre le plus pertinent pour cette exploitation. Le maître ne doit pas aider personnellement les élèves afin qu'ils n'attendent pas systématiquement un coup de pouce de sa part.

[...]

Pendant les phases de débat, le maître doit plutôt se placer au milieu des groupes ou en fond de classe pour que les échanges se fassent réellement entre les élèves et non pas entre le maître et les élèves. ».

« Les choix du maître dans la désignation des rapporteurs et dans leur ordre de passage reposent sur les observations faites pendant la recherche ». *Id.*, pp. 11 ; 12

¹ « L'accompagnement qu'assure l'enseignant en questionnant (comment, pourquoi, etc.) et en commentant ce qui est réalisé avec des mots justes, dont les mots-nombres, aide à la prise de conscience ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

² « La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets sont des variables importantes que l'enseignant utilise pour adapter les situations aux capacités de chacun ». *Id.*, p. 15

³ « [...] 1 - Nombres et calcul

L'étude organisée des nombres est poursuivie jusqu'au milliard, mais des nombres plus grands peuvent être rencontrés.

Les nombres entiers naturels :

- principes de la numération décimale de position : valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture des nombres ;

- désignation orale et écriture en chiffres et en lettres [...]

2 - Géométrie

L'objectif principal de l'enseignement de la géométrie du CE2 au CM2 est de permettre aux élèves de passer progressivement d'une reconnaissance perceptive des objets à une étude fondée sur le recours aux instruments de tracé et de mesure.

Les relations et propriétés géométriques : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale, milieu d'un segment.

L'utilisation d'instruments et de techniques : règle, équerre, compas, calque, papier quadrillé, papier pointé, pliage.

[...] ». *Id.*, pp. 22 - 23

certains documents comme des « repères pour organiser la progressivité des apprentissages », ce qui pouvait générer une certaine ambiguïté.

On peut sans doute, au nom de la liberté pédagogique, imaginer la possibilité du même type d'enseignant qu'en 2002, au moins en maternelle, en partie en tout cas. À l'école élémentaire, l'absence de référence à l'activité de l'élève qui apprend, à ses difficultés, ses rythmes d'apprentissage, aurait cependant tendance à affaiblir ce genre d'hypothèse car la présentation d'apprentissages allant de soi, les listes d'acquisitions non commentées, ne tendent pas à appuyer l'image d'un enseignant concepteur qui autoriserait les remises en questions une fois la leçon enclenchée. Nos précédentes analyses nous incitent plutôt à penser que le rôle de l'enseignant sera plutôt prégnant en début d'enseignement, au moment d'installer les connaissances et mécanismes puis lors de l'évaluation de leur restitution.

Deux modèles de l'enseignement des mathématiques

Modéliser l'enseignement des mathématiques en 2008 ne sera sans doute pas facile dans la mesure où nous avons pu constater que les démarches induites par les formulations utilisées paraissent différer de la maternelle à l'école élémentaire. Nous proposerons donc deux modélisations pour ces programmes de 2008 : l'une pour l'école maternelle, l'autre pour l'école élémentaire.

À la lumière de nos analyses, nous pouvons sans doute avancer que les choix réalisés en 2002 s'appuyaient en grande partie sur les conceptions actuelles des mathématiques, telles que synthétisées par De Corte et Verschaffel :

« Désormais, les mathématiques ne sont plus conçues comme une collection de concepts abstraits et d'habiletés procédurales devant être maîtrisés pièce par pièce, mais principalement comme une série d'activités de création « de cohérence » et de résolution de problèmes basées sur une modélisation mathématique de la réalité.¹ ».

¹ DE CORTE, E., & VERSCHAFFEL, L., 2008. Apprendre et enseigner les mathématiques : un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & J. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - que disent les recherches psychopédagogiques ?*. Bruxelles : De Boeck. Pédagogies en développement., p. 26

Les programmes de 2002 s'attachaient à inscrire les apprentissages mathématiques de l'école primaire sur un continuum intégrant le collège¹, et à favoriser une appropriation des savoirs par les élèves. La confrontation à des problèmes posés en amont et le souci d'une compréhension corrélative des apprentissages menés étaient voués à faire de ces savoirs mathématiques des outils de décision et de résolution signifiants, mobilisables dans des situations complexes. L'importance accordée à l'activité de recherche, au raisonnement et à la créativité à tous moments de l'apprentissage était corrélative de ce type de conception qui ouvrait à des perspectives de formation citoyenne basées sur l'accès à une culture et une rigueur scientifiques s'exerçant dans la quête rationnelle et distanciée du vrai et la confrontation de points de vue argumentés.

Les programmes de 2008 présentent, pour l'école maternelle, une logique reprenant globalement certains principes développés en 2002 à propos des outils de décision et de résolution signifiants, mais en rupture avec le modèle développé à l'école élémentaire de 2008.

L'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire de 2008 exprime une certaine prédilection pour les techniques opératoires se posant comme fondamentales pour l'accès aux acquisitions mathématiques complexes du collège. Ces mécanismes sont mis en application au sein d'exercices et de problèmes ayant pour vocation de contribuer à leur compréhension par les élèves et à leur automatisation.

On pourrait sans doute opposer au modèle de 2002 l'incrédulité à voir les élèves mis en situation de résoudre des problèmes avant d'avoir les connaissances nécessaires à cette résolution. On pourrait y ajouter l'inquiétude vis-vis du coût temporel occasionné par ces choix dont on peut craindre qu'ils ne soient pas garants de l'acquisition de nouveaux savoirs. Selon cette logique, accorder de l'intérêt aux procédures personnelles élaborées par les élèves et à la confrontation des points de vue pourrait être jugé inutile dans la mesure où, à terme, ce sont les procédures expertes qui devraient être retenues. On pourrait enfin s'étonner du manque

¹ Il était consacré un chapitre de neuf pages s'intéressant à l'« articulation école-collège » au sein du document d'accompagnement. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 89

d'ambition à voir les élèves maîtriser avec virtuosité les tables et les techniques opératoires comme le faisaient nos parents et grands-parents et du risque de leur voir systématiquement préférés les calculatrices et autres outils de calcul.

Les arguments opposables au modèle de 2008 pour l'école élémentaire pourront s'attacher à la primauté des objectifs à court terme, valorisant la maîtrise de mécanismes au détriment des besoins contextuels actuels et de la poursuite d'un cursus nécessitant le raisonnement mathématique. On pourrait également s'interroger sur les risques encourus à différer la compréhension, ou tout au moins à conditionner cette compréhension à un entraînement à la restitution de ces techniques. On pourrait ainsi craindre de voir se développer une propension des élèves à rendre routinières et peu questionnées leurs réponses à des problèmes appréhendés du point de vue de leurs caractéristiques formelles au lieu de les construire à partir d'une étude approfondie de leur structure.

Entre éducation civique et instruction civique et morale

Les enseignements civiques paraissent incontournables au sein d'une école considérée comme un espace de rencontres et de vie collective, et passage obligé de tous les futurs citoyens. Il y est question, en effet, de contribuer à la lente et progressive construction d'un citoyen capable d'assumer avec responsabilité l'exercice de ses droits et choix, de s'impliquer rationnellement, avec lucidité et vigilance dans la vie démocratique à différentes échelles, dont celle de la nation. Les enseignements envisagés à tout moment de la scolarité paraissent donc essentiels pour participer de cette progressive prise de conscience de l'état de citoyen, du développement, à la fois d'une approche rationnelle des expériences ou des décisions et de l'esprit critique, ainsi que de l'appropriation de principes, connaissances et outils relatifs au fonctionnement démocratique.

Les intitulés se rapportant à ces enseignements ont souvent varié au cours de l'histoire des programmes scolaires de l'école obligatoire, incorporant ou non une part de morale. Les deux programmes qui nous intéressent, bien qu'annonçant des objectifs de même nature, semblent d'emblée manifester des conceptions différentes de cet enseignement civique, différences qui s'exprimeraient, dans un premier temps, dans les intitulés retenus. La lente et progressive construction du citoyen était initiée par le « vivre ensemble » en cycles un et deux puis rendue effective par « l'éducation civique » en cycle trois en 2002. Elle débute par le « devenir élève » en cycle un puis par « l'instruction civique et morale » dès le cycle deux en 2008. Le passage d'un domaine, en 2002, renvoyant à une *éducation transversale* à toutes les disciplines, prenant appui sur tous les moments de confrontation à la vie *collective* au sein de l'école, à une discipline, en 2008, se donnant des perspectives d'*instruction*, y compris morale, et pour première ambition de conformer l'enfant aux attentes de l'école, suscite nos premières questions.

Deux types de relations aux exigences de la vie collective et de l'école

De « vivre ensemble » à « devenir élève »

En 2002, la formation du citoyen faisait l'objet d'une construction prenant longuement appui sur l'apprentissage du « vivre ensemble ». Ce processus profond s'enrichissait de la confrontation quotidienne au groupe pour instiller chez les élèves les notions de droits et de devoirs, ou plutôt leur permettre de se les approprier. Mais il s'agissait aussi de développer l'affirmation de soi en même temps que le sentiment d'appartenance au groupe puis à une culture, et la construction du sens critique.

En maternelle, « Vivre ensemble » consistait, après « Être accueilli », à « Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire » puis à « Échanger et communiquer dans des situations diversifiées », selon une succession d'intitulés marquant une progressive décentration de l'élève pour évoluer vers son intégration au groupe¹. « Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire » se voyait en effet décliné en « Trouver ses repères et sa place », « Apprendre à coopérer », et enfin à « Comprendre et s'approprier les règles du groupe »². « Échanger et communiquer dans des situations diversifiées » était par ailleurs décomposé en « Dialoguer avec des camarades, des adultes », « Découvrir les usages de la communication réglée » et « Prendre sa place dans les discussions »³.

Dans ce type de construction, « devenir élève » constituait essentiellement un moyen parmi d'autres, intégré au « vivre ensemble », d'accéder aux codes de l'école et de la vie en société « dans le cadre d'une collectivité structurée par des règles explicites et encadrée par des adultes responsables⁴ ». Il constituait le préalable à « l'éducation civique » permettant l'accès actif à la vie institutionnelle et démocratique. Cette expression du « devenir élève⁵ » se trouvait insérée seulement dans le deuxième chapitre du domaine « vivre ensemble » intitulé « Construire sa

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

² *Id.*, p. 26

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, p. 26

⁵ *Id.*, p. 26

personnalité au sein de la communauté scolaire », dans une sous-partie titrant « Apprendre à coopérer ». « Devenir élève », dans ce programme de 2002 consistait initialement, non pas explicitement à endosser le costume symbolique de l'écolier et à se préparer à en exercer le « métier¹ », mais plutôt à s'initier tout d'abord à certaines formes – embryonnaires - de civisme à l'échelle de l'école. L'ancien programme de maternelle précisait en effet que :

« Devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs, c'est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe. Si la coopération entre pairs existe dans des temps collectifs, elle doit être aussi favorisée lors de travaux en petits groupes. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie. C'est alors qu'il peut faire preuve d'initiative et proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés² ».

« Devenir élève », sans toutefois consister en un renoncement à exister en tant qu'être singulier, consistait à s'impliquer activement dans la vie du groupe et dans ses projets, et à progresser dans ses apprentissages tout en continuant de s'affirmer. Cela consistait, au-delà de la conformation aux attendus de l'institution, à devenir progressivement responsable et autonome. Ni renoncement à la construction de sa propre identité donc, ni individualisme, mais une certaine solidarité s'exprimant dans la coopération au sein de projets communs et « des attitudes adaptées dans le cadre imposé par la règle collective³ », puisque l'appropriation des règles de vie était toujours visée, quelque soit le niveau d'enseignement. « Devenir élève » se construisait donc dans un rapport dialectique entre, d'une part, construction personnelle, et d'autre part, perception progressive de l'appartenance au groupe⁴ et de ses contraintes sur fond d'exigences scolaires de plus en plus prégnantes, finalisées par des apprentissages. Le programme du « vivre ensemble » de 2002 pour la maternelle précisait d'ailleurs que :

¹ PERRENOUD, P., 2010. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. Collection Pédagogies.

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

³ ROCHE, G., 2002. *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection pédagogies., p. 39

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

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

Dans cet esprit, les présents programmes concernent la totalité de l'école maternelle, et les compétences qui y sont détaillées sont celles de fin de grande section¹ ».

Le cycle deux rappelait également que « l'école maternelle centre ses efforts sur la délicate articulation entre construction de la personne et acceptation du caractère collectif de la vie scolaire² », et dans son introduction générale que :

« 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 écolier³ ».

Il n'était ainsi pas question d'oublier le rapport à la chose scolaire, et donc le passage de l'enfant, non pas à l'élève, ici, mais à l'écolier, selon une construction lente, loin d'être achevée à la maternelle. Cette construction s'appuyait sur les différentes disciplines, notamment les connaissances apportées par le domaine « découverte du monde », les langues vivantes, les capacités issues des domaines « le

¹ *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 49

³ *Id.*, p. 40

langage au cœur des apprentissages », « agir et s'exprimer avec son corps », et les attitudes développées par le domaine « découverte du monde »¹.

Les cycles deux et trois poursuivaient donc cette logique initiée en maternelle, tout en continuant de s'attacher à aider l'enfant à « construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire ». Puis ils se donnaient comme perspective de l'aider à « se construire comme sujet et comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux² », comme nous venons de le voir, notamment au cycle deux. Enfin ils annonçaient comme objectif de « permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment³ », puis de « participer pleinement à la vie de son école » en cycle trois⁴.

La nécessaire « domestication », consistant à transmettre les clés de l'école (puis de la société) aux élèves – c'est-à-dire à leur permettre d'en incorporer les usages tenus de façon prévalente pour légitimes), tout en les aidant à s'y insérer, ne se départait pas du projet d'émanciper progressivement ces derniers afin de leur permettre d'y jouer un vrai rôle : dès la maternelle, on veillait, dans un premier temps à « aider l'enfant à identifier et comparer les attitudes adaptées aux activités scolaires, aux déplacements et aux situations collectives, au jeu pratiqué avec quelques camarades ou pratiqué individuellement⁵ ». Il s'agissait de le « [conduire] à prendre conscience des repères sur lesquels il peut s'appuyer et des règles à respecter dans chaque cas, mais aussi des façons d'agir et de s'exprimer qui lui permettront de mieux vivre ces diverses situations »⁶. Ainsi, l'apprentissage des règles de vie collective relevait d'un repérage actif au travers de la pratique, puis d'une distanciation progressive. Mais il n'était pas, comme nous le verrons, envisagé sans perspective de trouver sa place et l'assumer en s'affirmant au sein du groupe et en y coopérant, et ne pouvait donc se confondre avec une soumission exagérée à des contraintes imposées de l'extérieur.

¹ *Id.*, p. 50

² *Id.*, p. 50

³ *Id.*, p. 71

⁴ *Id.*, p. 71

⁵ *Id.*, p. 26

⁶ *Id.*, p. 26

En 2008, « devenir élève » devient, en même temps qu'une priorité, le préalable à « l'instruction civique et morale » qui s'installe dès le cycle deux. Le « devenir élève » organise en effet tout le travail à portée civique mené en maternelle et se voit présenté de manière précise et relativement concrète, convoquant une représentation plus classiquement admise de cette intention.

Les objectifs qui sont donnés en introduction du domaine disciplinaire se différencient peu de ceux affichés pour le « vivre ensemble » de 2002, excepté sur quelques détails peu anodins. « Apprendre à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne¹ » pourrait notamment être assimilé à se faire « reconnaître comme sujet² » qui lui « correspond » en 2002, si ce n'est que le mot *sujet*, sur lequel nous reviendrons, n'avait sans doute pas été choisi au hasard en 2002 et pourrait dépasser, dans sa définition, l'idée de personne qui, selon les définitions qu'en donne le dictionnaire, désigne un « être humain », un « individu », mais aussi, dans le registre du droit, un « individu titulaire de droits et d'obligations³ ». « Comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école⁴ » suppose, par ailleurs, qu'il s'agira, à ce moment-là pour l'enfant, de respecter et tenir une place générique, déterminée et attribuée dans l'absolu. Il ne semble pas question, ici, d'entrer explicitement dans un processus dans lequel la singularité jouerait un rôle, comme si l'enfant, en devenant élève devait souscrire à une forme d'anonymat et renoncer à exister en tant que tel. « L'élève doit apprendre à reconnaître ce qui le distingue des autres » ce qui ne veut pas dire qu'il est reconnu dans sa singularité. Le passage du statut d'interlocuteur quasi unique à celui d'élève intégré parmi d'autres à la classe est, certes, nécessaire. Les concepteurs de 2002 semblaient en reconnaître le caractère délicat lorsqu'ils écrivaient que « les moments d'activité collective le [l'élève] conduisent à partager le temps et l'attention de l'enseignant qui, tout en étant présent pour chacun, donne à tous des consignes et des encouragements⁵ ».

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 14

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

³ Larousse, 2005. *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse, p. 808

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

⁵ *Id.*, p. 26

La « personne » est donc présente dans le processus de 2008, attachée à un certain nombre de droits et d'obligations. Ce processus vise, en effet, son adaptation à un système doté d'exigences précises assorties d'un cadre de plus en plus contraignant, dans un environnement où les adultes référents ne sont plus les parents¹. D'une part, l'*annonce* d'un processus plutôt actif consistant, comme stipulé dans les progressions, à « prendre sa place dans les échanges² », à coopérer, à accéder à la prise de responsabilités, à l'autonomie et l'initiative, à développer le sens de l'effort et de la persévérance³. D'autre part, l'évocation de *contenus* à vocation plus conformiste, permettant d'organiser rapidement une relation aux apprentissages fondée sur la « compréhension » de ce qui est attendu par l'école, des consignes à s'approprier, de l'aide à solliciter ; fondée également sur l'identification précoce des écarts aux attendus que constituent les erreurs, et, enfin, sur la capacité à rester attentif de plus en plus longtemps⁴. Lorsqu'on lit « on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire », on s'aperçoit que cette compréhension est plutôt rapportée à l'idée de l'apprentissage considéré comme fin en soi, isolé, à ce stade de la scolarité, de ce qui pourrait lui donner une réelle signification. « Devenir élève » consiste à comprendre que l'on est à l'école pour apprendre, à s'y employer au mieux et au plus tôt.

En 2008, devenir élève supposera également, d'apprendre à « vivre ensemble », d'une manière qui s'illustrera par l'« [apprentissage des] règles de

¹ « Ils font la différence entre parents et enseignants ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 14

² *Id.*, p. 29

³ « En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance ». *Id.*, p. 14

⁴ « Les enfants doivent comprendre progressivement les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. [...] »

Progressivement, ils acceptent le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers. Ils comprennent la valeur des consignes collectives. Ils apprennent à poser des questions ou à solliciter de l'aide pour réussir dans ce qui leur est demandé. Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades. Ils apprennent à rester attentifs de plus en plus longtemps. Ils découvrent le lien entre certains apprentissages scolaires et des actes de la vie quotidienne ». *Id.*, p. 14

civilité et [des] principes d'un comportement conforme à la morale »¹. Reconnue comme une situation favorable aux échanges, la dimension collective de l'école est retenue comme l'occasion de « mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse² ». Ainsi, on attend que les élèves se conforment, en les apprenant, à un certain nombre de règles admises par notre société. Aux cycles deux et trois, le « devenir élève » laisse la place à l' « instruction civique et morale » dont le premier objectif mentionné est d'ailleurs « [l'apprentissage des] règles de politesse et du comportement en société³ » en cycle deux.

Dans cet accès au « devenir élève », le texte de 2008 fera donc un usage abondant des termes de « civilité » et de « politesse » : il cite en effet deux fois le terme de « civilité » en maternelle puis une fois en cycle trois, contre une fois seulement en cycle trois en 2002 ; en ce qui concerne le terme de « politesse », celui-ci est cité une fois en maternelle puis trois fois en cycle deux et enfin deux fois en cycle trois en 2008, alors qu'il n'était cité que dans les compétences attendues en maternelle et cycle deux et qu'une fois en cycle trois en 2002. Il convient donc d'identifier ce que recouvrent ces termes dans chacun des deux programmes.

Des apprentissages de la vie collective fondés sur deux modes d'appréhension du concept de civilité

Le sens de ce terme est cependant plus complexe qu'il n'y paraît, trop souvent défini par opposition à celui d'incivilité. Les articles s'y consacrant l'envisagent généralement comme intégrant deux aspects dont l'importance de chacun a pu fluctuer au cours de l'histoire. Georges Roche, dans son « dictionnaire encyclopédique de l'éducation civique⁴ », précise que les mots « politesse », « bienséance » et « civilité », fréquemment utilisés l'un pour l'autre, ne peuvent être confondus. Citant des propos attribués à Aristote, il réfère la civilité à l'ordre politique et lui inclut la politesse, mais aussi « des dispositions plus solides comme la

¹ *Id.*, p. 14

² *Id.*, p. 14

³ *Id.*, p. 19

⁴ ROCHE, G., 2002. *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection pédagogies., p. 38

justice ou l'amitié »¹. La civilité abordée dans un contexte républicain intègrerait, selon Yveline Fumat², et d'après les travaux d'Erving Goffman, de la bienséance, c'est-à-dire une façon de se tenir soi-même d'une certaine manière signifiant que l'on sait que l'on est vu. Elle comporterait surtout une seconde connotation relative à la politesse qui, dans son sens moderne, revêt une signification morale et sociale, et que Bergson, cité par Georges Roche³, a organisée selon trois niveaux : « une conduite codifiée dans son milieu », « une adaptation à d'autres cultures », une « appréhension de la vulnérabilité de l'autre, qui permet d'agir pour aller vers lui, l'aider ». La civilité désignerait une façon de prendre l'autre en considération, c'est-à-dire « une compétence civile qui nous permet de tisser du lien social⁴ ». Derrière la référence la plus couramment admise à l'observation stricte de règles relationnelles établies qui se confondent avec les règles de politesse, - et qui néanmoins, selon Olivier Reboul, revêtent une importance essentielle, car elles annoncent « qu'on accepte de faire société » et empêchent toute culture de sombrer dans la violence⁵ -, la civilité renvoie à une sociabilité basée sur la reconnaissance et l'écoute de l'autre, faite d'usages et de volonté. La civilité réglerait donc les rapports entre individus en démocratie, en instituant des rituels de politesse qui, d'après Goffman, organiseraient un processus beaucoup plus profond de reconnaissance réciproque entre eux, tout en contribuant à les maintenir à la bonne distance les uns des autres. Elle constituerait en cela un *préalable* de la construction du citoyen⁶, et avant tout du civisme. Ne s'attachant pas encore à la poursuite du bien général, et n'intégrant pas de dimension de conscience et d'engagement, elle ne peut pas être confondue avec lui. La civilité, en mettant en scène des rites d'interactions, construit en effet un « monde ordonné où l'on peut vivre ensemble » et « permet de réguler les rapports entre les individus avant toute loi »⁷. Georges Roche la considère d'ailleurs comme indispensable au

¹ *Id.*, p. 38

² FUMAT, Y., 2000. La civilité peut-elle s'enseigner ? *Revue française de pédagogie*. 2000. Vol. 132, n° 1, pp. 101-113., p. 103

³ ROCHE, G., 2002. *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection pédagogies., p. 38

⁴ FUMAT, Y., 2000. La civilité peut-elle s'enseigner ? *Revue française de pédagogie*. 2000. Vol. 132, n° 1, pp. 101-113., p. 103

⁵ REBOUL, O., 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Collection Premier cycle., p. 211

⁶ FUMAT, Y., 2000. La civilité peut-elle s'enseigner ? *Revue française de pédagogie*. 2000. Vol. 132, n° 1, pp. 101-113., p. 103

⁷ *Id.*, p. 103

quotidien et nécessaire au travail de groupe, aux échanges, et à l'exercice du « débat ». Olivier Reboul ajoute en effet citant Bergson, « qu'au fond de la vraie politesse vous trouverez un sentiment qui est l'amour de l'égalité¹ ».

Le programme de 2002 consacrait les cycles un et deux à l'apprentissage du « vivre ensemble » et n'évoquait le respect des règles de politesse et de civilité qu'au sein des compétences attendues au cycle un, puis dans le corps des programmes de cycle trois. Cependant, l'accès à la civilité n'était pas absent de l'enseignement prodigué, intégré à l'apprentissage, plus vaste, du « vivre ensemble ».

Le texte de 2002 recourait d'abord, à cette sorte de conditionnement aux règles de vie qui trouve le plus souvent son commencement dans la famille². Ainsi lisait-on, une fois l'école présentée comme « le premier lieu où l'on découvre une vie sociale collective régulée par des conventions », que, « dans un premier temps, les règles de vie sont données par l'enseignant qui indique à l'enfant les droits et les obligations de la communauté scolaire : attendre son tour, partager les objets, ranger... [...] Elles constituent des incitations permanentes au respect des autres »³. L'enfant devait effectivement, en fin de maternelle,

« Être capable de :

- respecter les règles de la vie commune (respect de l'autre, du matériel, des règles de la politesse...) et appliquer dans son comportement vis-à-vis de ses camarades quelques principes de vie collective (l'écoute, l'entraide, l'initiative...)⁴ ».

Il devait aussi pouvoir « jouer son rôle dans une activité en adoptant un comportement individuel qui tient compte des apports et des contraintes de la vie collective⁵ ». On peut s'apercevoir que dans ce texte, les « règles de la politesse » étaient, certes, présentes, mais intégrées à l'ensemble plus vaste des « règles de la vie commune ». Celles-ci renvoyaient à des principes relevant, pour nombre d'entre eux, de la civilité (écoute, entraide, respect de l'autre), et l'on évoquait des « principes de vie collective » qui se construisaient à *travers* la relation collective, alimentée, nous

¹ REBOUL, O., 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Collection Premier cycle., p. 213

² *Id.*, p. 211

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

⁴ *Id.*, p. 27

⁵ *Id.*, p. 27

l'avons vu, par l'existence de projets communs. Ces principes devaient se manifester par des comportements adaptés. En 2002, le plaisir de participer aux activités collectives « [donnait] de la cohésion au groupe », mais au-delà de sa participation, l'enfant acquérait, à l'occasion de ces activités collectives, « le goût d'échanger et de confronter son point de vue à celui des autres [...] »¹.

On pouvait donc lire que l'enseignant « installe les conditions d'une communication au sein du groupe large et organise les prises de parole. Il rend explicites les règles de la communication et incite chacun à les respecter : écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l'échange et chercher à l'enrichir² ». Il incitait lui-même à la civilité puisque on lisait également : « chaque expression non verbale est accueillie, chaque prise de parole est reconnue et guidée vers l'espace d'écoute et d'échanges », afin que « dépassant progressivement la dimension de l'expression ponctuelle et individuelle, la communication au sein du groupe participe à l'élaboration d'une réflexion qui intègre les apports de chacun »³. Ici, prendre part aux échanges trouvait une partie de ses enjeux dans l'ambition de faire avancer la réflexion collective, justifiant ainsi l'importance de la civilité et des règles permettant d'en manifester l'exercice. L'aide à cette appropriation de la civilité commençait donc aussi par l'exemple donné par l'enseignant qui utilisait les marques de politesse et de civilité afin, selon Georges Roche, qu'elles soient rétrocédées par celui-ci et deviennent habituelles⁴. Le premier chapitre du « vivre ensemble » de 2002 en maternelle (« être accueilli ») ne doit donc sans doute pas être considéré comme anodin. La reconnaissance de l'autre s'exprime en effet dans le fait d'accueillir l'enfant avec ses parents, de lui présenter les autres adultes de la communauté, de l'aider, en tant que sujet déjà reconnu, à trouver ses repères et sa place, de procurer à tous et à chacun une certaine attention.

Selon certains auteurs, la civilité doit en effet plutôt s'apprendre par l'ancrage d'habitudes données par les rituels de la vie en commun, rituels qui se passent de l'énonciation de règles tout en les respectant, mais symbolisent une reconnaissance profonde, authentique de l'autre, acquise « par l'insertion active dans un tissu social

¹ *Id.*, p. 26

² *Id.*, p. 27

³ *Id.*, p. 27

⁴ ROCHE, G., 1998. *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école*. Paris : ESF. Pratiques et enjeux pédagogiques., p. 114

riche, où les occasions de la réciprocité sont nuancées et variées »¹. C'est donc la situation de vie collective qui offrirait le nécessaire mais pas suffisant cadre dans lequel va pouvoir se développer la civilité. Sans structuration sous forme de rituels, de rencontres et de dialogues, sans l'intervention orchestrale de l'enseignant qui montre, initie, organise et régule, aide à l'émergence des principes – sans nécessairement les exprimer –, cet objectif de développer une certaine civilité pourrait n'être réduit qu'à l'application de règles de politesse données dans l'absolu. Nombre d'auteurs précisent, en effet, que l'appropriation des règles de comportement ne devrait pas s'imposer préférentiellement par la parole, ni se constituer immédiatement comme savoir à imposer. Elle devrait plus efficacement trouver son ancrage dans les exigences réelles du travail de groupe, de la relation collective. Comme nous l'avons déjà souligné, « elle [la civilité] fait partie des habiletés que l'on acquiert en les pratiquant par l'exercice continu d'actes en réponse à d'autres actes² ». Autrement dit, c'est dans le « vivre ensemble » plutôt que dans la recommandation verbale qui le précéderait que peut se développer la civilité, selon un « apprentissage par corps ». Confronter des enfants entre eux ou bien aux adultes de l'école ne suffit pas pour créer de véritables attitudes permettant la reconnaissance réciproque et le recours à des valeurs. L'école doit organiser les rencontres, construire « des dispositifs didactiques qui ménagent des lieux d'échange et suscitent des rituels, [...] ». « Enseigner la civilité “ ne sera jamais simplement “ énoncer les règles de civilité ”. Il faut que toute la vie en commun soit rythmée par des “ cérémonies ” qui très délibérément permettent la construction d'habitudes nouvelles³ ». Le rôle de l'école est donc essentiel. Il l'est plus encore lorsque l'importance de ces rituels est expliquée par leur « importance sociale et relationnelle » : l'école ferait donc, comme le recommande Georges Roche⁴ « passer du simple code de vie sociale, du conditionnement à l'attention à l'autre ». Dans ce processus, le rituel deviendrait symbole d'une morale intériorisée et la civilité serait « le prix à payer pour la paix ; on s'impose un effort – un sacrifice – qui symbolise la volonté de non-violence, de reconnaissance de l'autre ».

¹ FUMAT, Y., 2000. La civilité peut-elle s'enseigner? *Revue française de pédagogie*. 2000. Vol. 132, n° 1, pp. 101-113.

² *Id.*, p. 112

³ *Id.*, p. 112

⁴ ROCHE, G., 2002. *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection pédagogies., p. 197

En 2008, le terme de « civilité » - souvent assorti de celui de « politesse » - apparaît souvent, dès l'intitulé du premier chapitre du « devenir élève » de maternelle, puis, en introduction aux objectifs de l'« instruction civique et morale » de cycle deux – il fait l'objet du second sous-chapitre sur les quatre présents. En cycle trois, les principales règles de civilité et de politesse sont au premier plan dans la quête de l'estime de soi et du respect. Les concepteurs des programmes de 2008 attachent donc beaucoup d'importance à l'idée de civilité. Le préambule de ces textes précise d'ailleurs que « l'école primaire développe le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'homme et qui se traduisent au quotidien par les règles de civilité et de politesse¹ ». Ces concepteurs se sont employés à installer des règles de civilité et de politesse, dès la maternelle, sans pour autant en abandonner l'objectif au cours des cycles suivants. Le terme de civilité n'est jamais employé isolément de celui de règles. Le texte ne précise pas véritablement comment s'opérera la construction de la reconnaissance authentique qui justifie le respect de ces règles, ni l'appropriation du sens de ces règles.

Le programme de 2008 semble avoir souscrit à l'importance de la collectivité puisque l'on peut lire dans la partie maternelle :

« Les enfants découvrent les richesses et les contraintes du groupe auquel ils sont intégrés. Ils éprouvent le plaisir d'être accueillis et reconnus, ils participent progressivement à l'accueil de leurs camarades. La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges ».

Ainsi, ces derniers

« [...] doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime »².

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 10

² Id., p. 14

Les exemples donnés expriment effectivement des formes variées de politesses marquant sans doute une certaine attention portée à l'autre et une écoute de celui-ci, permise par la présence de rituels, de moments d'échanges. L'importance de l'accueil est reconnue en 2008 : « se faire reconnaître comme personne » fait partie de l'introduction. On peut lire également des allusions au fait d'« être accueilli », d'« accueillir les autres » mais ces objectifs sont plutôt présentés comme des faits, référés au plaisir procuré aux enfants, plaisir, certes, fondamental mais teinté de court terme si le lien avec la civilité ne se fait pas plus explicite. On peut par ailleurs relever que « les enfants s'intéressent aux autres et collaborent avec eux¹ » au sein des activités collectives. Il s'agit cependant le plus souvent d'allusions à des acquisitions présentées comme apparaissant naturellement dès lors que les enfants sont confrontés au groupe, et hors de toute provocation délibérée de ces occasions qui pourraient nécessiter des dispositifs particuliers. L'intervention du maître n'est pas clairement envisagée, les rapports maître-élève peu évoqués si ce n'est que parmi les règles de comportement figure « le respect de la parole donnée par l'enfant » - formule dont le sens n'est pas si simple à comprendre - et que l'on attend des élèves qu'ils saluent *le maître* au début et à la fin de la journée.

La centration sur la politesse des manières, sur les règles, semble prédominer sur l'expression d'une reconnaissance réciproque authentique. « Ne pas couper la parole » qui diffère d'« écouter », a tendance à faire disparaître la disposition au profit de la règle à suivre, et le salut au seul maître est envisagé. Les moments où le maître manifesterait, lui-même, une certaine reconnaissance de ses élèves, ne sont pas exprimés. Apparaît le souci, dès la maternelle, d'« [apporter] une attention particulière aux fondements moraux de ces règles de comportement [...] » mais il n'est pas précisé de quelle manière les jeunes enfants pourront y être sensibilisés. L'aspect d'apprentissage « par corps » s'en trouve quelque peu minoré au profit d'une certaine imposition des règles à respecter par les élèves.

Avec la manière d'instaurer certaines règles de comportement, ou la préférence accordée au « vivre ensemble » ou au « devenir élève », c'est le rapport aux exigences de l'école qui se manifeste et laisse entrevoir des modalités d'adaptation, dissemblables d'un programme à l'autre, entre l'enfant et l'institution.

¹ *Id.*, p. 14

L'enfant à l'école : entre continuités et ruptures

L'enfant de maternelle de 2002 était donc accueilli¹. L'école, avant d'être une institution cadrant le « devenir élève » et soumettant celui-ci à ses règles et codes, était un lieu dans lequel on « [accompagnait] les ruptures et [organisait] les continuités² » liées au changement de vie de ces jeunes enfants. Selon cette logique, « être accueilli », maintes fois rappelé dans l'introduction aux programmes de maternelle, constituait le premier chapitre des programmes de 2002. Avant de travailler les règles de vie collective, il était d'abord question que « l'enseignant aide l'enfant à trouver progressivement ses repères dans sa classe et dans l'école (espaces intérieurs et extérieurs)³ ». La présentation du domaine « Vivre ensemble », dans l'introduction aux programmes de maternelle, ne manquait pas de rappeler les conditions dans lesquelles l'enfant abordait l'école maternelle :

« Avant son arrivée à l'école maternelle, le tout-petit n'a pas encore nécessairement fait l'expérience de la vie en collectivité. Il a évolué dans un réseau de relations restreintes, souvent limitées à quelques familiers dont il est dépendant. »,

« [...] il (l'enfant) a souvent été le sujet privilégié d'attentions centrées sur sa personne. »,

« Quand il entre à l'école maternelle, en compagnie de nombreux autres enfants du même âge, il découvre les exigences et les contraintes du groupe. »,

¹ Le premier chapitre du programme de maternelle de 2002 s'intitulait d'ailleurs « Une école organisée pour les jeunes enfants » et y décrivait l'effort à réaliser pour adoucir le passage du milieu familial ou de la crèche à celui de l'école :

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

Les enseignants, en apportant un soin tout particulier à l'organisation du milieu scolaire, facilitent ce passage tout en répondant aux exigences et besoins des âges successifs de la petite enfance. Ils permettent que la participation aux multiples formes de la vie collective se combine sans heurts avec les moments de retrait et d'isolement. Il incombe à tous les adultes présents, sous la responsabilité de l'enseignant, de créer pour chaque enfant les conditions d'un développement harmonieux, respectueux de ses rythmes de croissance et de sa personnalité ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 16

² *Id.*, p. 16

³ *Id.*, p. 26

« Il s'affronte maintenant à un monde nouveau dans lequel d'autres enfants réclament les mêmes soins, un monde dans lequel les adultes sont tout à la fois attentifs à ses attitudes ou ses actions et distants face aux exigences qu'il manifeste. Un parmi d'autres, il doit apprendre à vivre avec des enfants qui ont autant de difficultés que lui à trouver les repères leur permettant de comprendre les comportements des adultes, particulièrement lorsqu'ils manifestent leur autorité ou, au contraire, les laissent libres de leurs actes. C'est dans cet univers nouveau et contraignant que chaque enfant doit apprendre à éprouver sa liberté d'agir et à construire des relations nouvelles avec ses camarades comme avec les adultes. »¹ .

Les nécessaires « exigences et contraintes du groupe », formatrices mais néanmoins déstabilisantes, au prime abord, pour les enfants, se voyaient initialement compensées, à la fois par le maintien d'un lien fort avec la famille², par l'organisation d'un espace accueillant³, lisible⁴ et adapté à l'âge des enfants⁵, et par l'aménagement, dans la classe et dans la journée, de lieux et de moments permettant de s'isoler momentanément du groupe. Tous ces éléments contribuaient à organiser une alternance plus douce à la rupture brutale entre le milieu familial ou de la crèche et l'école. Ils intégraient des moments de continuité avec les habitudes préscolaires, et de tolérance initiale vis-à-vis de la spontanéité enfantine, comme nous avons pu le voir en maîtrise du langage et de la langue par exemple, comme c'était le cas également, nous le verrons, au sein de « la voix et l'écoute », par exemple. Le souci de donner des repères spatiaux et temporels, mais aussi d'organiser le lien avec tous

¹ *Id.*, p. 18

² « Avant son arrivée à l'école maternelle, le tout-petit n'a pas encore nécessairement fait l'expérience de la vie en collectivité. Il a évolué dans un réseau de relations restreintes, souvent limitées à quelques familiers dont il est dépendant. Quand il entre à l'école maternelle, en compagnie de nombreux autres enfants du même âge, il découvre les exigences et les contraintes du groupe. [...] L'enfant et sa famille découvrent, si possible avant même le jour de la rentrée, la classe et l'ensemble des locaux. Ils font connaissance avec les adultes de l'école ». *Id.*, p. 26

³ « La qualité de l'accueil dépend en premier lieu de l'aménagement des espaces, intérieurs comme extérieurs. Les premiers moments vécus en commun y trouvent leur tonalité particulière. Dans la classe, les lieux de regroupement contrastent avec les tables d'atelier et des coins de jeux plus isolés qui doivent aussi pouvoir être perçus comme des refuges ». *Id.*, p. 26

⁴ « Des ateliers permanents et fonctionnels comme le coin lecture ou l'atelier peinture sont clairement identifiables. Les trajets vers les lieux d'hygiène, les salles spécialisées, les lieux de repos, le restaurant scolaire sont balisés et facilement mémorisables ». *Id.*, p. 26

⁵ « Tous les équipements sont appropriés à l'âge et à la taille des enfants dans un souci de sécurité, d'hygiène, de confort et d'esthétique ». *Id.*, p. 26

les adultes référents constitués en réseau¹, sans pour autant évacuer les parents de l'école, faisait écho à la prise en compte de cette rupture que constitue l'entrée à l'école, et des besoins récurrents des jeunes enfants d'évoluer dans un milieu perçu comme familial.

L'idée d'accueil n'est pas abandonnée dans le texte de 2008 comme nous avons pu le voir précédemment, puisque l'enfant « se réjouit d'être accueilli ». Les modalités de celui-ci ne sont en revanche pas précisées. Cependant, en ce qui concerne le rapport aux familles, après avoir affirmé en introduction des programmes de maternelle que « la participation effective des parents au projet d'école et plus largement à la vie de l'école est recherchée² », la seule allusion à ces derniers consiste à spécifier, dans le cadre du chapitre « Comprendre ce qu'est l'école », que « les enfants [fassent] la différence entre parents et enseignants³ ».

La nécessaire progressivité de l'étape de socialisation n'est pas non plus absente du nouveau texte puisqu'il est rappelé que « devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur », ou bien que « progressivement [les enfants] acceptent le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers⁴ ». Dès l'introduction des programmes de maternelle, ces précautions relatives à la progressivité des exigences étaient d'ailleurs rappelées⁵. Cependant, les modalités de cette progressivité ne sont pas mentionnées, excepté dans l'introduction des programmes où l'on peut lire « elle [l'école] laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne

¹ « Au cours de la journée, grâce aux indications données par l'enseignant, l'enfant repère le rôle et la nature de l'aide que peut apporter chacun des adultes qui constituent un réseau cohérent dans l'école : parents, enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), aides-éducateurs, intervenants. En retour, chaque enfant est nommé et reconnu, encouragé à trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué et à bénéficier ainsi d'un espace d'action et d'expression ». *Id.*, p. 26

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 12

³ *Id.*, p. 14

⁴ *Id.*, p. 14

⁵ « L'organisation du temps y respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation ; plus souple avec les plus petits, la gestion du temps devient plus rigoureuse quand les enfants grandissent.

[...]

La mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant ». *Id.*, p. 12

se fatigue¹ ». On peut paradoxalement noter, malgré cela, l'évacuation importante, pour l'ensemble du programme, de ce qui peut caractériser l'enfant arrivant en maternelle. Mention n'est donc pas véritablement faite des difficultés que ceux-ci peuvent rencontrer dans leur adaptation à l'école et dans leur « cheminement² » vers le statut d'élève, statut dont l'achèvement est par ailleurs recherché bien plus précocement qu'avant.

La rupture vécue par le jeune enfant se manifeste donc par la confrontation au groupe, aux règles de vie et aux attentes de l'école qui viennent contrarier ses projets personnels et égocentrés. Elle s'exprime dans la confrontation aux exigences de l'école et aux tensions générées entre ces dernières et l'exercice des libertés individuelles, en un mot, entre les droits et devoirs de chacun et de tous qui nécessitent une véritable adaptation de la part des enfants. Peut-on pour autant y voir une différence de « projet envers l'enfance »³ ? D'un côté la sollicitude envers l'enfant « qu'il faut aider à grandir et vers lequel l'adulte, au sens propre et au sens figuré, doit se pencher pour entendre ce qu'il a à lui dire et engager avec lui une éducation qui ne soit pas un dressage »⁴ ; de l'autre, la tendance contraire consistant à « appeler l'enfant à se redresser vers l'adulte qui incarne la continuité du monde et l'autorité nécessaire pour “ présenter le monde à l'enfant ”⁵ ». Sans être aussi radicales, les divergences entre les deux textes semblent cependant manifester des préférences pour l'une ou l'autre de ces deux tendances. Les programmes de 2002 ne renonçaient pas à « présenter le monde », mais le faisaient tout en interpellant la liberté et la responsabilité de l'enfant et en l'organisant dans un processus au cours duquel enseignant et enfant devaient faire un pas l'un vers l'autre. En 2008, on accorderait plutôt un court temps d'adaptation à l'enfant avant que les perspectives du devenir élève ne viennent rapidement et définitivement organiser la rupture avec la période préscolaire et préparer l'accès à la logique de l'école élémentaire.

Dans ce cadre, se faire reconnaître comme individualité ne semble pas revêtir la même idée dans les deux textes concernant la maternelle (aux sens qualitatif mais

¹ *Id.*, p. 12

² Terme présent dans le texte de 2002 (« Dans ce cheminement, il se construit aussi comme sujet ») mais pas dans celui de 2008.

³ MEIRIEU, P., 2007. La pédagogie entre le dire et le faire : ou Le courage des commencements. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

⁴ *Id.*, p. 91

⁵ *Id.*, p. 92

aussi quantitatif). Cela prend même une teinte particulière selon que l'on parle comme en 2008 de « se faire reconnaître comme personne », ou bien comme en 2002 de « se [faire] reconnaître comme sujet ». Dans le premier cas, on pourrait évoquer, comme précédemment, un individu doté de droits et obligations, digne de respect, mais assorti de connotations plus anonymes et passives. Dans le second cas, émergerait plutôt l'idée d'un être reconnu dans sa singularité, se construisant dans sa relation au groupe et jugé capable de participer à sa propre éducation et de s'émanciper progressivement¹.

En 2002, « se faire reconnaître comme sujet » n'était pas envisagé hors de la relation aux autres et aux règles. Cela s'exprimait par le développement d'une personnalité qui savait de mieux en mieux se singulariser et prendre sa place au sein du groupe et de l'institution au point d'accéder à de premiers niveaux d'autonomie et de responsabilité. En effet, on pouvait lire en maternelle, c'est « en trouvant la distance qu'il convient d'établir dans ses relations à autrui, [qu'] il se fait reconnaître comme sujet et construit progressivement sa personnalité » au sein de toutes les situations rencontrées à l'école². L'intention était de donner à l'enfant les moyens d'agir et de s'exprimer au mieux malgré les contraintes : « Il faut le conduire à prendre conscience des repères sur lesquels il peut s'appuyer et des règles à respecter dans chaque cas, mais aussi des façons d'agir et de s'exprimer qui lui permettront de mieux vivre ces diverses situations »³. On peut relever ici l'importance accordée aux expériences authentiques vécues par l'élève dans cette perspective. « Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire » faisait l'objet d'un chapitre entier (le second). On y précisait qu' « avec l'aide des adultes, l'enfant se repère dans le groupe et peu à peu y trouve sa place avant d'en comprendre et de s'en approprier les règles. Dans ce cheminement, il se construit aussi comme sujet, capable de se

¹ En philosophie, la notion de sujet a subi de nombreuses évolutions et même un renversement de sens, inscrivant initialement l'individu dans la condition de l'assujettissement, puis lui substituant une conception du sujet devenu souverain, faisant usage de sa conscience et se construisant dans ses rapports à l'altérité. ATHANÉ, F., & KAIL, M., 2012. Du sujet au citoyen et retour. *L'homme et la société, Revue internationale de recherches et de synthèse en sciences sociales*, 3 avril 2012, n° 185 - 186, pp. 276 - 282.

² « Grâce aux multiples relations qui s'y établissent, dans les situations de vie quotidienne comme dans les activités organisées, l'enfant découvre l'efficacité et le plaisir de la coopération avec ses camarades. Il apprend aussi que les apports et les contraintes du groupe peuvent être assumés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

³ *Id.*, p. 26

positionner, de s'affirmer en se respectant et en respectant les autres »¹. Le fait d'être reconnu prenait une forme tangible, puisque, très concrètement, il était préconisé que « lors de l'accueil quotidien, moment de classe à part entière, se multiplient les échanges entre enfants, mais aussi entre enfants et adultes. Il importe qu'à l'occasion de cette prise de contact avec l'école chacun puisse retrouver les repères qui jalonnent les espaces qui lui sont attribués (portemanteaux, casiers...), [...] »².

Enfin, puisque la reconnaissance comme sujet s'opérait dans le rapport au groupe ou à la communauté au sein de laquelle il s'agissait de prendre sa place de manière effective, c'est dans le chapitre « Apprendre à coopérer » que se poursuivait le processus. On pouvait lire que « peu à peu l'enfant se perçoit comme membre du groupe » mais qu'« au-delà de sa participation, l'enfant acquiert le goût des activités collectives qui lui permettent d'échanger et de confronter son point de vue à celui des autres (par exemple, pour les plus jeunes dire à l'enseignant ce que l'on fait, pour les plus âgés raconter comment s'est effectuée une réalisation collective) »³. On lisait aussi que « chaque enfant est nommé et reconnu, encouragé à trouver sa place de sujet au sein du groupe constitué et à bénéficier ainsi d'un espace d'action et d'expression. Il s'exprime sur les activités menées, participe aux échanges et aux débats, développe des essais personnels dans les domaines les plus variés : dessins, activités corporelles, activités de découverte du monde... »⁴. Le texte poursuivait dans cette voie en précisant que « l'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie. C'est alors qu'il peut faire preuve d'initiative et proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés »⁵. En guise de conclusion, le texte rappelait notamment qu'« ainsi l'école maternelle transmet concrètement [...] le droit d'être considéré comme un interlocuteur à part entière [...] »⁶. En l'aidant à se construire comme sujet, on reconnaissait donc une certaine liberté à l'enfant sans que cela remette en cause l'autorité de l'adulte. En un mot, le compromis rupture/continuité se prolongeait par l'établissement d'un nouveau rapport entre le

¹ *Id.*, p. 26

² *Id.*, p. 26

³ *Id.*, p. 26

⁴ *Id.*, p. 26

⁵ *Id.*, p. 26

⁶ *Id.*, p. 26

caractère transmissif de la domestication et un début d'émancipation préservant les perspectives d'expression et de construction personnelle de chacun malgré celles d'adaptation à une collectivité. C'est d'ailleurs dans et par la relation au groupe que cette construction était présentée comme possible.

Le programme de 2008 explicite peu le processus permettant de se faire reconnaître comme personne » puisque l'on a seulement pu relever précédemment que « [les élèves] éprouvent le plaisir d'être accueillis et reconnus » et « la dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à [...] prendre leur place dans les échanges ». L'élève apparaît essentiellement sous sa forme générique, et excepté au moment de l'accueil, jamais il n'est question de faire valoir sa singularité. On peut lire, par ailleurs, que « [les élèves] prennent des responsabilités et font preuve d'initiative¹ », ou bien en cycle deux qu'« ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes² ». L'ensemble est complété, dans la partie « Comprendre ce qu'est l'école », par l'acquisition de « repères objectifs pour évaluer leurs réalisations³ ».

Ces derniers éléments tendent à confirmer nos précédentes conclusions. Le travail adaptatif et la place faite à l'élève se présentent différemment d'un programme à l'autre : d'un côté (en 2002), le travail était plutôt mutuel. Il ne s'agissait donc pas de renier totalement l'enfant arrivant à l'école, avec son ignorance des codes de cette institution et sa spontanéité, mais de le prendre tout d'abord tel qu'il était, avec son égocentrisme et sa défiance vis-à-vis des règles, afin de l'accompagner dans sa grande entreprise de socialisation et de construction en tant que sujet. De ce point de vue, outre l'énonciation des caractéristiques des enfants déjà citées, il était écrit que « les enseignants de l'école favorisent son adaptation⁴ ». Du côté de 2008, malgré les affirmations en introduction du programme de maternelle, il semble que l'effort adaptatif doive rapidement émaner de l'enfant dans

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 14

² *Id.*, p. 19

³ *Id.*, p. 14

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

la perspective de devenir au plus tôt « élève », doté de certains droits, mais aussi d'obligations.

Dans les deux programmes, il est question d'élargir progressivement ces points de vue pour dépasser l'échelle de l'école et développer un certain civisme, c'est-à-dire un certain engagement relevant d'un impératif de solidarité, mis au service de l'intérêt général et cadré par « une règle qui s'impose à tous et à chacun¹ ». Ce processus suppose, plus ou moins tôt selon les textes, le passage à « l'éducation civique » ou bien à « l'instruction civique et morale ». Mais dans les deux cas, il s'attache, avec néanmoins des différences, à sensibiliser au fonctionnement démocratique, c'est-à-dire à valoriser à la fois une certaine « vertu civique » alimentée par le partage de valeurs connues et reconnues collectivement, et l'aspect du civisme défini par « l'organisation légale des relations sociales », qui pose le problème des droits et devoirs de chacun, de la liberté de l'un ou des autres, voire de l'interdit².

Deux accès au fonctionnement démocratique et à la citoyenneté

Un rapport à la règle et à la responsabilité construit différemment

L'accès à une certaine compréhension, l'instauration de comportements durables reposant sur l'adhésion à des principes supérieurs et se manifestant par le respect de règles, s'organisait progressivement en 2002, dès la maternelle. Dès l'introduction du programme pour le « vivre ensemble », nous avons rappelé qu'il s'agissait d'aider l'enfant à identifier et comparer les attitudes adaptées, et de le conduire à prendre conscience des repères sur lesquels il peut s'appuyer et des règles à respecter dans chaque cas mais aussi des façons d'agir et de s'exprimer afin de vivre au mieux les diverses situations collectives. On pouvait lire que ce cheminement vers le respect de la règle s'organisait à partir du moment d'accueil que nous venons de décrire au cours duquel il s'agissait d'abord de « construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire » en « [trouvant] ses repères et sa place puis en [apprenant] à

¹ ROCHE, G., 2002. *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection pédagogies., p. 38

² GISBERT, R., BERGERAS, R. et CELLIER, G., 2007. *Civilité, civisme, citoyenneté*. Grenoble, France : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Grenoble.

coopérer », et enfin seulement de « comprendre et s'approprier les règles du groupe »¹ reconstruites à l'occasion de ces expériences collectives. Ces règles, appelées le plus souvent de manière élargie « règles de vie » ou « de groupe » ne venaient pas non plus immédiatement s'imposer aux enfants lors des moments d'échanges, puisque dans le troisième chapitre enjoignant à « échanger et communiquer dans des situations diversifiées » on s'attachait tout d'abord à inciter tous les élèves à « dialoguer avec des camarades, avec des adultes », *avant* de « découvrir les usages de la communication réglée », puis de « prendre sa place dans les discussions ».

C'est donc par la rencontre qui réaffirme la réciprocité des libertés et des contraintes que se poursuivait l'appropriation des règles de vie collective, et que leur intérêt était peu à peu découvert par l'enfant. Cela dépassait ainsi le strict apprentissage de règles et s'attachait à développer, à partir de l'expérience, certaines attitudes relatives à des principes ou valeurs relatifs à la vie en société. On pouvait lire qu'« ainsi, l'école maternelle transmet concrètement au travers de situations vécues et commentées quelques règles, valeurs et principes de la vie en société : le droit d'être considéré comme un interlocuteur à part entière, de bénéficier en toutes circonstances d'un traitement équitable ; le devoir de prêter attention aux autres et de s'entraider ; le droit et le devoir de se défendre sans mettre autrui en danger ; l'acceptation de l'effort et de la persévérance² ». On retrouve ici en partie l'idée exprimée dans les objectifs de l'éducation civique au cycle trois en 2002, et qui précisait que « L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement³ ». Car c'est seulement à partir de cette confrontation concrète au vivre ensemble que les enfants finissaient par dégager un certain nombre de principes, à partir d'un processus à tendance inductive. Les concepteurs de 2002 semblaient, dès la maternelle, vouloir associer réflexion et compréhension à tout objectif relatif aux règles.

En 2008, on trouve d'emblée, comme nous venons de le voir, une présentation des règles à respecter dans ce lieu considéré comme propice aux

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 26

² *Id.*, p. 26

³ *Id.*, p. 71

échanges qu'est l'école maternelle, comme s'il importait de *prévenir* les écueils inévitablement générés lors des rencontres entre individus.

C'est sans doute au cycle deux que se manifestent les plus grandes différences entre les deux textes, notamment au niveau de la part plus ou moins active que prend l'élève dans l'appropriation des règles.

Les concepteurs des programmes de 2002 partageaient, pour le cycle deux, les réflexions de George Roche avançant qu'« observation, déduction et expérimentation sont donc nécessaires » à la compréhension. Cet auteur rappelle, par ailleurs, que la vie scolaire dans sa globalité est une leçon de morale, notamment par l'échange dans le travail, le débat organisé soumis à des règles qu'on se donne, à un rituel permanent, et qu'il s'agit alors de faire en sorte que les élèves en prennent conscience. La morale ne pouvait donc être que vivante, naissant d'« habitudes ritualisées » et de « réflexions suscitées ». Car selon cet auteur, « au-delà du savoir-vivre, d'une définition de principes au sein de la communauté éducative, ce qui est en cause c'est la qualité de la relation entre les personnes, entre les groupes »¹. En 2002, il importait donc, au cycle deux, de continuer d'apprendre à « vivre ensemble », et l'on pouvait lire dès le début de ce programme que ce cycle constituait une transition importante entre la maternelle et le cycle trois. À partir de l'acceptation du caractère collectif de la vie scolaire, il s'agissait, pour les enseignants, de « structurer la vie collective en explicitant, plus encore qu'à l'école maternelle, les règles qui permettent son déroulement harmonieux² ». Les rédacteurs du programme avaient à nouveau décidé d'entrer dans ce type d'éducation par la relation au groupe. Il s'agissait d'en faire une richesse dans l'accès au civisme, en permettant 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, coopérer³ ». Cette confrontation au groupe devenait un moyen de découvrir 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

¹ ROCHE, G., 1998. *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école*. Paris : ESF. Pratiques et enjeux pédagogiques., p. 113

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 49

³ *Id.*, p. 49

l'adulte mais de l'application de règles librement acceptées¹ ». Le règlement intérieur était, dans cette logique, « présenté dès la première rentrée à l'école élémentaire », mais on lisait que « dès que cela lui paraît possible, le maître fait élaborer collectivement les règles de vie de la classe »². « 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 démarche³ ». Dominait ainsi le souci de faire participer activement les élèves à la vie de la classe et de prendre suffisamment de recul pour participer à sa régulation en raisonnant sur des éléments concrets. Dans une perspective transversale, le programme d'éducation physique et sportive au cycle deux reconnaissait même que « 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 morales⁴ ». *Jouer* avec la notion de règle en EPS (le plus souvent dans les jeux collectifs), c'est mesurer comment celle-ci, lorsqu'elle change, définit autrement notre espace de liberté, quelles nouvelles solutions elle autorise, quels rôles elle nous permet de jouer, quels apprentissages et donc quels progrès elle permet de supposer. Ce procédé permet aux élèves de comprendre à quel point la règle est nécessaire : les élèves réclament des règles pour arbitrer équitablement les relations entre équipes, pour donner à tous les mêmes chances de gagner, pour que le jeu se déroule au mieux, sans conflit. Il permet aussi de s'apercevoir et à quel point elle n'est pas réduction, limitation, mais comme le dit Olivier Reboul⁵, définition de notre liberté.

En 2002, la troisième partie du programme intitulée « dépasser l'horizon de l'école » de cycle deux organisait également en l'élargissant, le lien avec la règle, et, plus généralement, le rapport entre droits et devoirs, voire le principe de l'égalité garanti par la loi, à partir de l'observation des « acteurs de la société qui jouent un

¹ *Id.*, p. 49

² *Id.*, p. 50

³ *Id.*, p. 50

⁴ *Id.*, p. 92

⁵ REBOUL, O., 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Collection Premier cycle., p. 95

rôle important dans sa vie quotidienne¹ ». Notamment, il réaffirmait qu'à l'instar des membres de l'école « ils méritent respect et obéissance » et que « partout, des règles sont nécessaires »². L'élève ne devait « pas y voir des contraintes, mais au contraire, un moyen d'assurer la liberté, le bien-être et la sauvegarde de tous³ ». On prévoyait d'ailleurs, dans cette même partie, qu' « une attention particulière soit 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 scolaires⁴ ». Enfin, on lisait que « 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 tous⁵ ». On franchissait donc un nouveau pas vers l'accès au civisme, puisque le respect de la règle s'organisait à partir d'une compréhension active de ses enjeux, une redéfinition de son sens, et se trouvait progressivement rapporté à la notion de « bien commun » et à une vie en collectivité s'exerçant hors de l'école. Ces démarches devaient permettre à l'enfant de « [prendre] 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 », avec « 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 »⁶. Il était écrit que « l'enfant voit son sens de la responsabilité s'affirmer », c'est-à-dire sa capacité à faire usage de sa propre raison pour décider en « [construisant] sa personnalité autour de la recherche d'un équilibre entre ce qu'il doit faire, ce qu'il peut faire, et ce qu'il lui est interdit de faire⁷ ». Au lieu de se présenter comme une limitation de la liberté de chacun, le respect de la règle (et plus tard de la loi qui organise les rapports sociaux et garantit les droits des citoyens) s'affichait, ici encore, comme le garant de cette liberté et d'une certaine égalité. « La Déclaration des droits

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 50

² *Id.*, p. 50

³ *Id.*, p. 50

⁴ *Id.*, p. 50

⁵ *Id.*, p. 50

⁶ *Id.*, p. 49

⁷ *Id.*, p. 50

de l'Homme et du citoyen » était d'ailleurs « l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté¹ » en cycle trois.

Le texte de 2008 révélait déjà une certaine mise en tension entre le respect de la vocation « maternelle » de l'école du même nom, et l'envie de conformer rapidement l'enfant aux exigences traditionnellement réservées à l'école élémentaire. Au cycle deux, il se donne comme principale intention que « les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société », tout en prévoyant qu'ils « acquièrent progressivement un comportement responsable »². Cependant, la part d'intervention des élèves dans l'atteinte de ce deuxième objectif se voit réduite à la portion congrue dans la mesure où il s'agit d' « approfondir l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle ». Le terme *approfondir* est très vague et les règles de vie collective évoquées dans le texte consistent d'ailleurs à « [employer] des formules de politesse ou le vouvoiement » et à coopérer à la vie de la classe en participant à la « distribution et au rangement du matériel »³. La richesse des relations collectives, les obstacles et donc les apprentissages qu'elles peuvent susciter dans les registres de l'accès au civisme n'apparaissent pas, et la part de responsabilité et d'autonomie des élèves s'en trouve minorée. Les règles de vie collective se confondent avec celles relatives à la politesse. Il n'est pas question de rapport à la règle, de prise de conscience de son caractère indispensable. Il s'agit d'appliquer, sans moment de décision, et tout au plus d'assumer des fonctions n'autorisant pas vraiment d'initiative. On peut légitimement penser que c'est en organisant le lien – non explicite dans le texte – avec la « [découverte des] principes de la morale » que les enseignants pourront permettre aux élèves de s'approprier les règles de vie collective et d'en percevoir l'intérêt et les fondements. Le recours aux principes moraux n'est sans doute pas simple à cet âge, et dépassant le principe de la liberté pédagogique, les concepteurs de 2008 proposent – sans toutefois imposer – que les fondements moraux soient présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée ». Si Benoit Falaize soutient qu'« après tout ce n'est pas forcément choquant ces affichages tant qu'il s'agit d'une morale républicaine qui incite à la tolérance et au respect. Et à condition que le

¹ *Id.*, p. 71

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 19

³ *Id.*, p. 19

maître lui-même respecte les règles¹ », aucun dispositif complémentaire n'est évoqué, qui puisse donner vie et rationalité à ces « énoncés de droit » ayant par essence valeur impérative², servant de règle et constituant des préceptes de conduite dans le champ de la morale. À la lecture du texte, les maximes *précèdent* les conduites des élèves et semblent avoir peu de chances d'apparaître en synthèse de réflexions collectives relatives à des problèmes réellement rencontrés ou observés dans la classe, l'école, ou bien encore la vie à l'extérieur de celles-ci. L'erreur, le conflit analysés auront plutôt valeur d'illustration, au sein d'un procédé déductif. En fin de compte, l'hypothèse de voir accorder une grande part des efforts à « l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes³ » ne peut être ignorée dès lors que le lien entre principes moraux et règles n'est pas tangible dans le programme et n'apparaît pas médié par une activité réflexive. L'objectif de responsabilisation s'en verrait, dès lors, affecté, puisqu'il s'agirait seulement d'appliquer ou de retenir des règles ou principes présentés comme déjà là, et, de fait, rendus artificiels.

En ce qui concerne le respect de la règle, si l'on retrouve des allusions dans le programme d'EPS de 2008⁴, l'ambition de *jouer* avec la notion de règle a au contraire disparu (depuis 2007), nous confortant dans l'idée qu'il n'est pas question en 2008 de remettre en question ce qui touche à celle-ci, y compris dans la perspective de mieux en comprendre l'intérêt.

Les concepteurs de 2002 continuaient, selon la logique initiée aux cycles précédents, de postuler que « l'éducation civique, au cycle 3, doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment »⁵. En l'amenant à « participer pleinement à la vie de son école », « elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de

1

² DENAT, C., 2007. Maxime. Dans *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Ellipses., p. 363

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 14

⁴ « ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui) ». *Id.*, p. 23

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 71

valeurs partagées »¹. Suite au travail sur la civilité initié en cycles un et deux, on pouvait logiquement lire « les enseignants veillent à ce que les élèves se sentent responsables des lieux où ils travaillent et respectent les règles élémentaires de politesse et de civilité. Au cycle 3, on peut faire comprendre que, même si elles peuvent varier selon les pays et les cultures et évoluer d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun »². « Plus largement, les enseignants [faisaient] comprendre la signification des contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent » et les règles de vie de classe continuaient d'être « élaborées par les élèves sous la direction du maître »³. Leur respect se voyait assujéti à la compréhension de leur utilité car on pouvait lire que « les difficultés nées de leur mise en œuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect⁴ ».

Dans le texte de 2002, sans réduire l'éducation civique à la lutte contre la violence, les concepteurs avaient cependant intégré, afin de prévenir celle-ci, un travail reposant sur toutes les disciplines⁵. Ce travail supposait également l'exercice d'une « réflexion individuelle et collective » à partir de tout fait de violence avéré et circonscrit au sein de l'école⁶, mais pas seulement : il était également question, pour le maître, d'identifier et de combattre les conditions favorables à l'exercice de la violence, tels que « mise à l'écart, échec scolaire, ennui [...] »⁷. Dès la maternelle, le rôle de la communication, l'importance de la maîtrise de la langue, la nécessité de la règle étaient valorisés pour prévenir les conflits, ou tout au moins les régler sans avoir recours à la violence⁸. On lisait que :

¹ *Id.*, p. 71

² *Id.*, p. 71

³ *Id.*, p. 71

⁴ *Id.*, p. 71

⁵ « Si l'éducation civique ne peut se limiter, comme on le croit trop souvent aujourd'hui, à une lutte quotidienne contre les actes de violence, l'école doit demeurer un lieu où toute agression, même verbale, doit être impérativement combattue. Lutter contre celle-ci suppose une action de tous les instants, qui déborde très largement le domaine de l'éducation civique (littérature, sciences, arts, éducation physique et sportive...) ». *Id.*, p. 71

⁶ « Toute situation de violence constatée doit faire l'objet, lorsqu'elle a été circonscrite, d'une réflexion individuelle et collective qui en facilite la prévention ». *Id.*, p. 71

⁷ « Une attention toute particulière est portée aux situations qui peuvent l'engendrer : mise à l'écart, échec scolaire, ennui en récréation ou pendant la pause du déjeuner ». *Id.*, p. 71

⁸ « La communication s'installe dans la classe bien avant que les enfants n'en maîtrisent les formes verbales (voir "Le langage au cœur des apprentissages"). C'est dans ces échanges mettant en jeu le

« le passage d'une communication centrée sur des attitudes ou des comportements quelquefois agressifs ou, au contraire, résignés, à une communication inscrite dans un usage aisé du dialogue est certainement un des objectifs importants du domaine d'activités "Vivre ensemble". La vie de la classe permet de créer toutes les occasions de faciliter le développement de compétences de communication verbale¹ ».

L'accès à la parole se posait donc comme l'un des garants de relations apaisées.

Le programme d'instruction civique et morale de 2008 au cycle trois reste, lui aussi, fidèle aux options prises depuis la maternelle : une partie de la phrase introductive de 2002 est reprise à l'identique, mais certains morceaux en ont été éliminés ou tout au moins transformés ou réorganisés. Ce sont donc « l'instruction civique et l'enseignement de la morale [qui] permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment² ». Elles le conduisent à « réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier et, par là-même, [à] prendre conscience de manière plus explicite³ » des « fondements même de la morale » c'est-à-dire des « liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui⁴ ». On ne sait pas très bien comment sera menée cette démarche car la réflexion sur les problèmes posés par la vie d'écolier n'est pas commentée. Le programme énumère un certain nombre d'éléments considérés comme les « fondements de la morale⁵ », et annonce le lien entre eux. Les « valeurs partagées », occupent désormais une place parmi d'autres éléments de natures différentes. On retrouve ainsi la politesse élevée au rang de

corps tout entier que se font et se défont les groupes de pairs, que se forment des alliances ou qu'éclatent des conflits. Progressivement, avec l'aide des adultes, l'enfant apprend à parler avant d'agir, à se faire comprendre et à négocier plutôt qu'à tenter d'imposer sa volonté ou de subir celle d'autrui. Il conquiert ainsi sa place dans la classe ». *Id.*, p. 27

« L'évocation de comportements posant problème est l'occasion de rappeler les règles que chacun doit respecter pour assurer le bon fonctionnement de l'école et réguler les conflits ». *Id.*, p. 27

¹ *Id.*, p. 18

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 26

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, p. 27

⁵ *Id.*, p. 27

« fondement de la morale ». Il s'agit d'ailleurs surtout des règles de politesse comme nous pouvons le voir dans le corps du programme. L'ensemble renforce l'impression qu'aura été privilégiée une morale plutôt kantienne, marquée par la notion de devoir, de valeur formelle et universelle, indépendante de toute condition empirique, et laissant donc peu ou pas de place au raisonnement et au choix. Le passage de l'« éducation » à l'« instruction civique et morale » tendrait à appuyer cette hypothèse. Afin d'atteindre les objectifs associés à ce genre d'ambition tels que « l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur¹ », il est prévu d'« étudier » un certain nombre de « sujets » énumérés ainsi : : « les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui² ». Ces sujets d'étude ont en commun de relever du respect de règles voire de l'interdit. Le terme « étudier » reste vague et ne permet pas de percevoir précisément la manière dont pourraient se concevoir ces études pour lesquelles aucune mise en relation avec des expériences de vie n'est évoquée.

Notons également qu'après avoir été « intéressés à l'hygiène et à la santé, notamment à la nutrition » et avoir « [appris] les règles élémentaires de l'hygiène du corps » en maternelle, « [les élèves] reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité »³, tandis qu'en 2002 on lisait que des « connaissances plus systématiques et mieux structurées justifient des règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives », et « confortent une éducation à la santé raisonnée ». L'enfant de 2002, déjà sensibilisé à la maternelle⁴, non seulement du point de vue des habitudes, mais

¹ *Id.*, p. 27

² *Id.*, p. 27

³ *Id.*, p. 19

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

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

du corps : lavage des mains ;

des locaux : remise en ordre, maintien de la propreté ;

de l'alimentation : régularité des repas, composition des menus.

Une information sur l'enfance maltraitée est effectuée chaque année ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

aussi dans la construction d'une relation à son propre corps et à celui des autres basée sur le respect¹, « [pouvait] à l'école primaire commencer à comprendre les raisons des recommandations qui lui avaient été faites et des habitudes qu'il avait prises² ». En 2008, le mot « éducation » est effectivement écrit, mais l'*apprentissage* des « règles élémentaires de l'hygiène du corps » annoncerait plutôt le caractère prescriptif et peu finalisé, de même que la « [sensibilisation] aux risques liés à l'usage de l'internet³ ». Ce dernier élément a néanmoins le mérite d'être présent dans le chapitre consacré à l'instruction civique puisqu'aucun contenu n'est prévu à ce sujet dans la partie réservée aux technologies de l'information et de la communication. Tout comme en 2002, les élèves relevant du programme de 2008 « bénéficient d'une information adaptée sur les différentes formes de maltraitance⁴ ».

La compréhension et la distanciation semblent donc avoir particulièrement préoccupé les auteurs du programme de 2002. Il s'agissait d'organiser une relation théorie/pratique en alternant les passages de l'une à l'autre, et, en fin de compte, de fournir des appuis à l'élève dans ses prises de décisions. En 2008, l'apport théorique semble privilégié ou tout au moins rendu systématiquement premier dans tout apprentissage, comme s'il s'agissait de « [...] prendre les valeurs comme des choses que l'on pourrait "appliquer" dans le réel⁵ ».

L'éthique cédant la place à la morale ?

En 2002, les valeurs se présentaient bien comme des principes permettant de fonder les raisonnements et les choix, mais sans fournir absolument aux élèves les moyens concrets de les mettre en œuvre, sans leur imposer des comportements à suivre dans l'absolu. Dès lors, si comme le rappelle François Audigier, « la

¹ « Une sensibilisation aux questions d'hygiène et de santé permet aux enfants de comprendre la nécessité de respecter l'intimité de chacun, l'intégrité de son corps et de celui des autres ». *Id.*, p. 32

² *Id.*, p. 50

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 19 ; 27

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32, p. 32 ; 50 ; 87 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 19

⁵ AUDIGIER, F., 2003. L'éducation à la citoyenneté dans quelques-uns de ses débats. Dans P. PERRENOUD. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : éducation à la citoyenneté*. Lyon, France : Chronique sociale., p. 189

connaissance ne garantit en rien les comportements¹ », il n'était cependant pas question de renier la nécessité de connaître pour trouver du sens théorique et pratique, s'engager, comprendre et adhérer. C'est donc dans la relation constante entre expériences et savoir que se construisaient les compétences relatives aux droits de l'homme. Si les concepteurs avaient tenu à souligner, au cycle trois, la prévalence du comportement sur les savoirs en éducation civique, ils ne considéraient cependant pas cette discipline *que* comme valorisant l'acquisition d'un comportement puisque, ainsi que nous l'avons vu, la réflexion et le recours à des valeurs étaient recherchés. Le passage régulier par des situations où des compétences civiques étaient mises en jeu, puis la prise de distance par rapport à celles-ci, en « passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large² » devaient permettre, à terme, de construire ce que l'on pourrait qualifier, avec Philippe Perrenoud, d'« outils de pensée et [de] capacités d'action³ », plutôt que « de bons comportements, conformes et soumis⁴ ». Malgré cet ensemble d'objectifs, dans le programme de 2002, le terme de *morale* n'était finalement employé qu'en éducation physique – sous forme de « valeurs morales ». Il ne semble pas, pour autant, que les concepteurs aient renoncé à faire accéder à la moindre morale. Il s'agirait ainsi plus d'une morale rationnelle dans laquelle les discours ne suffisent pas⁵, reposant sur une mise en activité concrète, une confrontation contextualisée et régulée, afin d'apprendre à gérer de mieux en mieux chaque situation, mais aussi d'en extraire des principes supérieurs, relatifs à des valeurs partagées dans notre société.

En 2008, les élèves rencontrent l'idée de valeurs, essentiellement au cycle trois, et engagent une réflexion sur elles, selon un rapport relativement étroit avec la morale dont ils ont découvert les principes au cycle deux.

¹ *Id.*, p. 187

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 71

³ PERRENOUD, P., 2003. L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : éducation à la citoyenneté. Lyon : Chronique sociale.

⁴ AUDIGIER, F., 2003. L'éducation à la citoyenneté dans quelques-uns de ses débats. Dans P. PERRENOUD. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : éducation à la citoyenneté*. Lyon, France : Chronique sociale., p. 187

⁵ ROCHE, G., 1998. *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école*. Paris : ESF. Pratiques et enjeux pédagogiques.

L'allégeance, quelle qu'en soit la manière, à des valeurs partagées, des principes supérieurs, semble pourtant réconcilier les deux textes. La Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen¹ en constitue, de part et d'autre, la référence.

Parmi les valeurs apparaissant dans les deux programmes, on peut reconnaître le droit à la liberté, bien qu'il ne soit pas considéré, nous venons de le voir, sous le même angle dans les deux programmes : conçue comme devant être garantie pour chacun par l'acceptation des contraintes de la vie collective et des règles et lois qui en découlent en 2002, à l'issue de notre analyse, la liberté semble devenir, en 2008, l'élément dont il faut se méfier, et qu'il vaudrait mieux circonscrire afin d'éviter tout débordement. Dans ce deuxième cas, la confiance en la liberté du sujet – y compris celle de restreindre lui-même sa propre liberté - n'est pas retenue. Le manque d'éducation à la responsabilité que nous avons plusieurs fois souligné vient renforcer cette hypothèse de méfiance à l'égard de cette valeur. En le privant d'occasions de choisir, de décider, de débattre, de situations pour apprendre à se distancier et à comprendre, on aurait tendance à le priver de la compréhension et de l'adhésion volontaire aux valeurs, de la capacité à prendre ses responsabilités et à les assumer, voire, à les questionner, en un mot, on ne lui offrirait pas la possibilité de faire un usage raisonné de sa liberté.

Le respect (d'autrui, de soi-même, des biens de chacun et de l'environnement) est une valeur recherchée dans les deux programmes mais on soulignera les manières très différentes d'en permettre l'appropriation. Le programme de 2002 s'était attaché, nous l'avons vu, à travailler la civilité – en tant que reconnaissance réciproque - de manière approfondie, en insistant, par ailleurs, sur « tout ce que la confrontation à autrui apporte malgré la contrainte ». Le respect reposait sur la compréhension associée à l'expérience et à un certain nombre de connaissances. On pouvait lire, au cycle trois en 2002, qu'« écouter l'autre est une première forme de respect et d'acceptation de la différence² ». Le programme travaillait l'adhésion à ce principe de respect de la différence en multipliant les occasions de l'exercer, tout en améliorant les connaissances qui permettent de s'en approprier l'intérêt. Ainsi, le « combat contre les formes de rejet », les « tentatives d'intégration », la gestion de la confrontation à caractère sportif en éducation

¹ Cette référence était absente de la proposition de programmes de février 2008.

² (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 71)

physique¹, se voyaient étayés par l'apport des sciences expérimentales (relativement aux différences entre sexes), ou bien celui de l'histoire, de la géographie, des arts et des langues, à l'égard des différences culturelles ou des genres. Cette démarche avait été largement initiée, lors des cycles précédents, et notamment au cycle deux, où l'on pouvait lire qu'« hommes et femmes (acteurs du quotidien) occupent aujourd'hui également ces fonctions, ce qui n'a pas toujours été le cas dans le passé. Ils méritent respect et obéissance », ou que « le programme du domaine "Découvrir le monde" comme l'apprentissage de langues étrangères ou régionales et l'éducation littéraire et artistique offrent les bases d'un élargissement des repères culturels, d'abord dans l'espace et, dans une moindre mesure, dans le temps »².

Le travail sur la reconnaissance de l'autre et de ses différences contribuait finalement, en 2002, à renforcer le lien avec les valeurs d'égalité et de solidarité initiées dès la maternelle, lorsque le « devenir élève » passait par la réalisation de projets communs dans lesquels chacun s'exprimait en apportant sa contribution personnelle, que les discussions, dans un même processus, favorisaient la confrontation des points de vue pour les mettre au service de la réflexion collective, lorsque le tutorat³ était encouragé par exemple.

En cycle deux, l'accès à une organisation plus négociée du groupe, favorisait l'exercice de la solidarité par le respect des règles, du contrat élaboré collectivement sous la direction du maître, finalisé par un certain bien commun. Il s'agissait de comprendre progressivement qu'il était de l'intérêt de chacun de les respecter et qu'il ne fallait pas « y voir des contraintes mais, au contraire, un moyen d'assurer la liberté, le bien-être et la sauvegarde de tous⁴ ». cette démarche contribuait, au travers de projets collectifs poursuivis dans nombre de disciplines, à renforcer le sentiment de l'égalité garantie par la loi, et donc, de la nécessité de s'y soumettre.

Cette intention se voyait confortée en cycle trois puisque « le règlement intérieur et les lois républicaines qu'il met en application dans l'école [devaient] y être expliqués comme une condition indispensable à toute vie collective, pour les élèves comme pour les adultes⁵ ». Sur la base d'une égale dignité de tous les êtres

¹ « L'éducation physique oblige à respecter le concurrent ou l'adversaire ». *Id.*, p. 71

² *Id.*, p. 50

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, p. 50

⁵ *Id.*, p. 71

humains, enfants comme adultes se retrouvaient donc égaux devant la loi, même si le devoir d'obéissance à l'adulte était rappelé à plusieurs reprises (dans les deux programmes). Cela n'empêchait nullement de reconnaître les différences, mais rendait impérative la solidarité planétaire exprimée en cycle trois par :

« À travers la géographie, l'élève prend conscience du caractère mondial de nombreux problèmes économiques ou culturels, il perçoit les grandes inégalités entre régions du globe et, donc, les solidarités nécessaires. Il découvre que la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 est loin d'être appliquée dans plusieurs pays, en particulier en ce qui concerne le travail des enfants de son âge. Par les sciences, il mesure les menaces qui pèsent sur l'environnement et la responsabilité de chacun¹ ».

Face à des modèles sociétaux parfois peu conformes au respect de ces valeurs, les concepteurs de 2002 avaient choisi d'inciter les élèves à privilégier, malgré tout, la poursuite de ce genre d'idéaux, en apprenant, « à travers les leçons d'histoire », que « même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes »².

Le programme de 2008 suppose, lui aussi, comme nous l'avons vu, l'étude des sujets relatifs à « l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur », sans que nous ayons pu déterminer quelle part prendraient les élèves dans ce genre d'entreprise, et comment pourraient s'installer ces formes de respect, autrement que par une certaine forme de prescription. Le respect d'autrui et de son intégrité est simplement illustré, au cycle trois, par la maxime, somme toute, relativement réductrice, « ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse³ ».

La thématique de l'égalité hommes-femmes n'est retenue dans aucune discipline de 2008 – pas même en histoire –, alors que le socle commun détermine, comme attendu au sein des « compétences sociales et civiques » : « respecter les

¹ *Id.*, p. 72

² *Id.*, p. 71

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 19

autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons¹ ». La coopération est encouragée en maternelle, faisant l'objet d'un chapitre du « devenir élève », et revenant en cycle deux pour inciter à faire participer les élèves à la distribution et au rangement du matériel, mais sans pour autant encourager les travaux collectifs. « Le refus des discriminations de toute nature » est rappelé dans le programme de cycle trois comme une « règle élémentaire d'organisation de la vie publique² », mais le lien n'est pas établi avec les « valeurs partagées » et leur prise en compte dans le quotidien de l'école et hors de celle-ci. La reconnaissance de cultures différentes y est envisagée au sein de la liste de sujets d'étude relatifs à « l'Union européenne et la francophonie ». On y évoque « la diversité des cultures [...] »³, mais sans élément permettant de faire émerger quelle réflexion sera menée à ce propos. Il est néanmoins prévu, dans l'introduction du programme d'instruction civique et morale de cycle trois, qu'« en relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen⁴ ». Le maître est donc laissé libre d'organiser identification et compréhension comme il le souhaite, si ce n'est que le rapport à la loi fait l'objet d'un sujet d'étude intitulé « l'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales » et que celle-ci « peut être expliquée, à partir d'adages juridiques (“nul n'est censé ignorer la loi”, “on ne peut être juge et partie”, etc.)⁵ ». Il n'est pas question explicitement d'activité réflexive à encourager préalablement chez l'élève.

La construction de l'accès aux valeurs à partager apparaît finalement assez peu élaborée dans le programme de 2008. Les thématiques sont citées et très peu assorties de contenus. Lorsqu'elles le sont, les apprentissages restent relativement formels, morale et règles se posant le plus souvent comme des *vérités* déjà là, des savoirs à retenir et mettre directement en application, et la réflexion des élèves paraît éventuellement convoquée, une fois les connaissances apportées. S'il est vrai que, comme le souligne François Audigier, le discours doit à un moment

¹ *Id.*, p. 28

² *Id.*, p. 27

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, p. 27

⁵ *Id.*, p. 27

« [devenir] fortement normatif » car il faut, dans nos sociétés démocratiques, refuser toute remise en cause de ces valeurs, il n'en reste pas moins que selon ce même auteur, autour de ce « socle indiscutable », le débat démocratique sur les moyens d'organiser et de mettre en œuvre ces principes doit être mis en place »¹. En effet, selon Olivier Reboul les valeurs ne nous disent pas ce qu'il faut faire pour les respecter. Par ailleurs, l'accès aux valeurs, même si celles-ci s'avèrent indiscutables, devrait pouvoir garantir une certaine compréhension de la part des élèves, mais aussi une prise de distance, une réflexion approfondie par l'intermédiaire de discussions collectives argumentées. En un mot, toujours selon Olivier Reboul, « une éducation ne peut se borner à inculquer des normes sans que les éduqués puissent les discuter ou même les comprendre », et une éducation morale ne consiste pas à rendre les gens conformes, mais à les délivrer de ce qui les domine ou les aveugle². Ce genre de raisonnement suppose de reconnaître la liberté de l'homme, sa responsabilité dans certains choix, son esprit critique. Dès lors que cette réflexion existe, est organisée, elle suppose que les élèves puissent d'une certaine manière basculer dans un travail à vocation éthique.

Même si l'on s'accorde généralement à dire qu'entre *morale* et *éthique* le vocabulaire peut varier voire s'inverser d'un auteur à l'autre, une première distinction pourrait, selon Alain Kerlan³, rapporter le premier terme à la notion de devoir, tandis que le second s'attacherait plus à la conception aristotélicienne « centrée sur l'idée du bonheur et de la vie bonne », et, pourrions-nous ajouter, sur l'ambition d'un art de vivre en commun.

La seconde distinction, éclaircie par Marcel Conche⁴, renvoyant l'éthique à la particularité, la pluralité des mondes et des biens, l'opposerait à la morale qui se réclame d'un fondement universel. Olivier Reboul définit d'ailleurs l'éthique comme

¹ AUDIGIER, F., 2003. L'éducation à la citoyenneté dans quelques-uns de ses débats. Dans P. PERRENOUD. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : éducation à la citoyenneté*. Lyon, France : Chronique sociale.

² REBOUL, O., 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Collection Premier cycle., p. 80

³ KERLAN, Alain, 2003. *Philosophie pour l'Éducation: le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd. Pratiques et enjeux pédagogiques., pp. 68-81

⁴ cité par A. KERLAN. *Id.*, pp. 68-81

« la réflexion philosophique sur la morale¹ » qui empêche de tomber dans le conformisme et le dressage. Elle permettrait de dépasser l'impératif moral kantien pour opérer une délibération sur les choix qui s'offrent dans la mise en œuvre des principes moraux, dès lors que plusieurs valeurs, plusieurs biens possibles s'y télescopent. Le souci éthique suppose donc le rapport à l'autre, la responsabilité vis-à-vis de lui, et dans les arbitrages qui seront opérés. Ces derniers engagent l'individu tout entier et définissent son rapport aux valeurs, sa faculté à les hiérarchiser. La morale, de par son universalité s'avère évidemment nécessaire, s'érigeant en principes supérieurs impératifs. Mais l'idée de principes, c'est-à-dire de ce qui fonde les choix et les comportements, les organise tout en gardant une portée générale, appelle une approche éthique qui interrogerait les arrangements inévitables de leur mise en œuvre, et surtout qui réhabiliterait la part d'intention du sujet qui l'exerce.

En aidant les élèves à construire « tous les intermédiaires entre la liberté qui est le point de départ, et la loi, qui est le point d'arrivée² », en apprenant aux élèves à raisonner, à exercer leur sens critique, à prendre de la distance par rapport à leurs actions et celles des autres, à choisir et à éprouver leurs choix, à prendre des initiatives, à se responsabiliser, mais aussi à s'attacher au bien commun, on pourrait considérer que le programme de 2002 a souscrit à une réelle ambition de les initier à une réflexion éthique. Peut-on à l'inverse conclure que les concepteurs de 2008, en proposant une instruction morale, en privilégiant le discours normalisateur, les règles plutôt que les principes, en restant évasifs sur la manière d'étudier certains sujets, en affichant l'ambition de faire comprendre, mais en fin de scolarité élémentaire seulement, et plutôt *a posteriori*, sans toutefois proposer les contenus afférents engageant à la réflexion, en négligeant l'apport effectif des autres disciplines, ont pris le risque de privilégier ce qu'Olivier Rebolu considère comme relevant du conformisme à une morale sans grande marge de liberté ?

Le travail entrepris en 2002, et qui selon nous, devait participer chez chaque élève de la construction d'une éthique, supposait donc de convoquer la réflexion et le partage des points de vue, à partir de l'expérience de la vie collective. Il était donc envisagé de construire progressivement l'accès au débat réglé, c'est-à-dire un débat à vocation démocratique qui garantisse l'expression de chacun, l'exercice d'une

¹ REBOUL, O., 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Collection Premier cycle, p. 94

² P. RICOEUR, cité par A. KERLAN (KERLAN, 2003, pp. 68-81)

interargumentation rationnelle et l'enrichissement de la réflexion commune par le maintien d'un déroulement efficace. Les deux programmes n'ont pas attribué la même importance à cet incontournable de la démocratie, puisque le texte de 2008 ne le mentionne que dans ses progressions de français pour le cycle trois, à propos de textes et œuvres étudiés¹, tandis que celui de 2002 en faisait un des piliers de l'éducation civique et l'initiait progressivement, dès la maternelle, au sein du « vivre ensemble ».

De l'intérêt porté au débat démocratique

Le débat réglé, tel qu'il apparaissait dans les programmes de cycle trois de 2002, n'était que l'aboutissement du travail entamé dès le début de la scolarité. Ce dernier consistait, comme nous l'avons déjà mentionné, à construire progressivement une méthodologie de la discussion collective efficace, c'est-à-dire permettant l'avancée des idées par la contribution organisée et maîtrisée de tous. Il s'agissait de provoquer la réflexion approfondie de mieux en mieux argumentée, à propos du fonctionnement de la vie collective, et plus particulièrement de ses valeurs les plus fondatrices, mais aussi au sein de réflexions collectives à vocation disciplinaire.

En maternelle, une fois que les enfants avaient découvert « les usages de la communication réglée », la compréhension s'organisait autour de « discussions qui permettent d'aborder des questions concrètes à forte valeur sociale² », elles-mêmes annonçant les « réunions de régulation de la vie collective³ » au cycle deux. Dans ces échanges qui « soutiennent les expressions personnelles », « l'émotion et les sentiments [trouvaient] leur place »⁴, pour de très jeunes enfants n'ayant pas toujours les mots pour construire la distance avec des faits qui les touchent, mais qu'il était primordial d'amener à s'exprimer *avant* d'entreprendre d'en réguler les interventions. Les règles d'expression de la civilité consistant par exemple à « écouter » celui qui parle prenaient tout leur sens. Il était écrit que « l'enseignant guide la réflexion du groupe pour que chacun puisse élargir sa propre manière de

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 34 ; 35

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

³ *Id.*, p. 49

⁴ *Id.*, p. 27

voir ou de penser¹ ». Les enfants apprennent donc ainsi à discuter collectivement, de manière de plus en plus maîtrisée, en pratiquant, le maître intervenant d'autant plus pour réguler qu'ils étaient inexpérimentés. Pouvaient ainsi être examinées, à partir de « faits proches, d'actualité ou de la vie de l'école, connus d'un maximum d'enfants de la classe », « des notions ou des valeurs comme la vie, le respect de l'autre, la prise de conscience du danger, la protection de la nature, l'amitié »². C'était d'ailleurs « l'occasion d'établir des relations avec les contes et les récits lus par ailleurs³ ».

¹ *Id.*, p. 27

² *Id.*, p. 27

³ *Id.*, p. 27. On pouvait effectivement trouver dans les documents d'application sur « le langage à la maternelle » :

« Une première culture littéraire

[...] l'action de l'école maternelle est capitale pour que tous les élèves [...] découvrent le monde à travers des textes qui leur donnent à partager des modes de pensée et des points de vue variés.

[...]

L'univers des histoires éclaire le réel à travers la fiction : beaucoup de textes interrogent l'histoire, la société, les problèmes de l'enfance. Les héros, souvent des enfants, ressemblent à leurs lecteurs et, comme eux, sont confrontés à des problèmes complexes (la violence, la famille, la différence, la solitude, la rivalité...) qu'ils analysent, résolvent parfois, mais qu'ils problématifient toujours.

Par des décalages, les histoires conduisent les enfants à se représenter non seulement ce que les choses sont mais ce qu'elles peuvent, pourraient, auraient pu être, et même ce qu'ils ne voudraient surtout jamais voir arriver.

[...]

Les visées culturelles à l'école maternelle

Les enjeux de l'usage du livre à l'école maternelle sont bien sûr cognitifs mais aussi sociaux et culturels.

Il s'agit de :

[...]

– à travers les œuvres, appréhender le sens de la vie en découvrant des valeurs et leurs conséquences dans les comportements, des désirs, des croyances.

Les livres de contes

Les contes constituent le patrimoine des traditions orales, à forte valeur symbolique ; ils abordent les problématiques existentielles, proposent un système de valeurs sur lesquelles s'édifient les relations sociétales ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles, p. 82

De même, dans le document d'application « littérature au cycle trois » :

« L'interprétation [...] engage un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre.

[...]

L'enseignant est là pour accompagner les lecteurs débutants dans cette interrogation essentielle. La littérature de jeunesse, qu'elle soit d'hier ou d'aujourd'hui, n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment les choix qui président aux conduites humaines sont difficiles, et comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions. Dans le terrible *Rêves amers* de Maryse Condé — qui met en scène une petite Haïtienne que la misère et l'oppression poussent à l'exil et, finalement, à la mort — les valeurs morales éclatent sous la violence des relations humaines. C'est

Cette mise en relation avec des thématiques et valeurs de la littérature était d'ailleurs reprise dans les autres cycles, notamment au cycle trois¹. Il était convenu qu' « utiliser le langage pour commenter les événements (dans l'école ou dans la société), c'est mettre l'enfant en situation d'apprendre à connaître son milieu de vie, comprendre les causes et les liens entre les faits² ». Il importait donc de « faire percevoir, si possible, le sens sous-jacent de chaque expérience et de permettre d'exercer les premiers rudiments du sens critique³ ».

Le cycle deux poursuivait ces mêmes perspectives convoquant une décentration progressive : les élèves, « [acceptant] peu à peu de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général », apprenaient à « [...] débattre des problèmes rencontrés en tenant leur place dans les réunions de régulation [...] inscrites à l'emploi du temps »⁴. Le moment de débat se voyait ainsi solennisé afin de lui donner toute son importance, et, sans doute, de garantir un peu plus sa mise en place dans l'emploi du temps. Une heure par quinzaine devait y être consacrée « afin de montrer le sérieux et l'importance de cette démarche⁵ ». Le programme précisait que le maître en fait « découvrir les conditions

évidemment l'occasion d'un examen, difficile, de la dialectique entre singularité des situations et universalité des principes.

[...]

La Belle et la Bête

Le conte se prête à des échanges sur le thème de l'exclusion, de la différence et du respect de l'autre.

La Barbe-Bleue

[...] l'épilogue et les deux morales contradictoires qui suivent le conte pourront être source de débat quant à la représentation de la femme, hier et aujourd'hui. »

¹ « Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches. Cette exploration de l'univers de connaissances et de valeurs qu'est la littérature peut être conduite très librement à partir d'un texte (voire d'un extrait) ou, au contraire, de la confrontation de plusieurs lectures, ou encore en s'appuyant sur des œuvres ou connaissances rencontrées dans les autres enseignements (un film, un tableau, un paysage, un portrait photographique, une gravure, etc.) ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Littérature : cycle des approfondissements, cycle 3 applicable à la rentrée 2002. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, p. 49

⁵ *Id.*, pp. 49 - 50

de réussite » (voir « Maitrise du langage¹ ») et « fait accepter la discipline que chacun doit s'imposer »².

Le débat réglé confortait sa place en cycle trois, rationalisant encore le réglage des communications : « ordre du jour », « présidence de séance » et « compte-rendu » devaient garantir à la fois le bon déroulement des échanges, l'élévation de la réflexion et sa structuration dont on gardait systématiquement trace écrite. Cette mise en mémoire facilitait la mise à distance en permettant de revenir sur les débats. Le débat était ainsi finalisé et les élèves s'exerçaient à la responsabilité de la défense de leurs propres idées et de la prise de décision collective – à condition que l'enseignant prenne le risque d'assumer la délégation de certains de ses pouvoirs ou tout au moins leur minoration. Les élèves, en examinant les difficultés nées de la mise en œuvre des règles de vie de la classe, les conflits, poursuivaient ainsi la réflexion sur les valeurs³.

Les concepteurs de 2002 avaient manifestement mis le débat au cœur de la formation du citoyen, dans le but de les initier à l'un des outils majeurs de toute démocratie, et dans une perspective corrélative de formation à la raison. Le débat s'installait donc en littérature, en histoire, en géographie, et dans les disciplines scientifiques au cycle trois⁴. Il avait vocation à valoriser la confrontation des points de vue, le respect des opinions d'autrui, la rigueur du raisonnement, de l'argumentation et de la langue utilisée⁵. Plus généralement, il devait améliorer la

¹ « 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 ». *Id.*, p. 42

² *Id.*, p. 50

³ « Ces réunions aux quelles peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire sont aussi l'occasion, lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun ». *Id.*, p. 71

⁴ « 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...) ». *Id.*, p. 51

⁵ « LITTÉRATURE (DIRE, LIRE, ÉCRIRE)

OBJECTIFS

réflexion en augmentant le niveau de connaissance et de compréhension du monde, indispensables pour jouer pleinement son rôle de citoyen.

Les concepteurs de 2008 n'ont pratiquement pas intégré le débat dans les programmes, en tout cas pas en tant qu'outil principal de la démocratie qui pourrait exiger un apprentissage. L'idée de débat n'apparaît en effet, nous l'avons vu, qu'en français, dépourvu de contenus.

Afin d'élargir encore la réflexion civique, de la porter sur le pôle de l'organisation légale des relations sociales, et de s'ouvrir aux « autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde », les auteurs de 2002 encourageaient, comme le font aussi ceux de 2008, à s'appuyer sur les connaissances acquises, aussi bien les connaissances liées à la vie civique que les savoirs – y compris transversaux - développés dans les différentes disciplines.

Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation ».

« Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots, puis, par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou les erreurs qu'il constate. Il les aide à construire les articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte (synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc.). L'enseignant éduque ainsi ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside à tout acte de lecture ».

« HISTOIRE OBJECTIFS

La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat, et suppose donc un usage réglé de la parole, attentif à la précision du vocabulaire utilisé et à la rigueur du raisonnement ».

« ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

MATHÉMATIQUES OBJECTIFS

Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent, leurs erreurs, leurs méthodes de travail, et de les exploiter dans des moments de débat. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve.

Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et les formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement ».

« SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE OBJECTIFS

Le renforcement de la maîtrise du langage et de la langue française est un aspect essentiel. Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat réglé visant à produire des connaissances ». *Id.*, pp. 72 ; 78 ; 82 ; 87

Le besoin partagé de connaissances civiques

Les deux programmes se rejoignent donc sur la nécessité de porter (dès le cycle deux) les considérations hors de l'école : « dans sa commune », « en France », au niveau de l'Europe et du monde en 2002 ; dans les domaines du droit, de la vie publique et de la démocratie¹, au niveau de la nation française², de l'union européenne et de la francophonie³ en 2008. Cet élargissement repose, de part et d'autre, sur l'acquisition de connaissances liées au fonctionnement civique démocratique, et visant à enrichir l' « éducation » ou l' « instruction civique ».

Les différences repérées portent assez peu sur les connaissances spécifiques elles-mêmes. Dans la logique de la réflexion sur les rapports entre droits et devoirs, contraintes et liberté, sur le rappel des droits de la personne comme référence éminente, la référence aux Droits de l'Homme déjà évoquée est retenue dans les deux programmes de cycle trois. Ces « textes fondamentaux définissent les droits et les libertés reconnus à la personne humaine [...] appartiennent à l'histoire universelle et fondent pour l'avenir de l'humanité des principes moraux, philosophiques et des principes de vie⁴ ». En fondant le droit national et international, ils garantissent – à condition d'être respectés – les valeurs de justice, de solidarité et d'égalité, ce qui suscitait, en 2002, certaines réflexions : l'élève de cycle trois de 2002 apprenait ainsi, en s'appuyant sur les exemples historiques déjà cités, à mesurer l'écart entre l'idéal poursuivi et la réalité⁵. Il découvrait les inégalités (déjà citées également) dont étaient victimes les enfants en certains points du monde. Le programme de 2002 s'écartait donc de toute naïveté en incitant les élèves à prendre du recul, et tentait ainsi de surmonter en partie les contradictions de la société prescriptive d'une éducation civique qu'elle bafoue parfois.

¹ « 2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales [...] »

« 3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 27

² « 4. Les traits constitutifs de la nation française ». *Id.*, p. 27

³ « 5. L'Union européenne et la francophonie ». *Id.*, p. 27

⁴ ROCHE, G., 1998. *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école*. Paris : ESF. Pratiques et enjeux pédagogiques., p. 121

⁵ « Même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 71

Les deux programmes s'attachaient à développer un certain nombre de connaissances spécifiques indispensables à la compréhension du fonctionnement d'un État démocratique, par l'étude simplifiée de sa constitution, de celle de la nation française en particulier, et du fonctionnement de certaines de ses institutions.

Il avait été précisé en introduction, qu'« au cycle deux, 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 » et qu'« en attendant, pour ces premières années de l'école élémentaire, le programme reste volontairement modeste quant aux connaissances à acquérir [...] »¹. L'élève de 2002 ayant progressivement commencé à « dépasser l'horizon de l'école » en s'intéressant à son quartier et à la vie civique qui s'y organise, « [prenait] progressivement conscience de son appartenance à une communauté nationale à partir de l'écoute de quelques récits historiques et littéraires lus par le maître et en découvrant l'inscription de la France dans un espace géographique. L'enseignant lui [expliquait] la signification des grands symboles de la France et de la République : l'hymne national, le drapeau, quelques monuments... ». L'apprentissage supposait ici, d'abord la mise en relation entre les élèves et la nation française. Celle-ci était concrètement identifiée, grâce, notamment, à l'histoire et à la géographie, et représentée par ses symboles, au moyen de l'explication, de la compréhension indispensable à l'exigence de respect. On pouvait ainsi lire que « les élèves se familiarisent avec l'institution démocratique la plus proche d'eux, la commune, par une visite à la mairie et une première découverte du rôle des élus (maire, conseil municipal) dans les affaires scolaires et l'amélioration de la vie des habitants² ». Il était également écrit : « l'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives », mais aussi « l'engagement dans la vie publique³ ». Cette exploration directe de certaines formes de vie civique permettait une première sensibilisation à la notion de civisme donnée par Bernard Guillemin : « devenir élève » supposait l'accession très progressive à « ce civisme [...], ce dévouement à la chose publique, en vertu desquels, tout en revendiquant son quant-à-soi, on estime devoir s'encadrer dans la

¹ *Id.*, p. 49

² *Id.*, p. 71

³ *Id.*, p. 71

communauté et collaborer à la vie sociale¹ ». Les connaissances civiques prenaient ensuite leur place à partir d'un questionnement sur ce « que signifie appartenir à une nation démocratique ». Le rapport que cette dernière entretient avec la liberté, revendiqué dans le programme de cycle trois, était établi par l'intermédiaire des articles de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen relatifs à ses diverses expressions², dans la perpétuation du travail sur les droits et devoirs et sur le rapport contraintes/libertés, nécessité de la règle et du droit, initiés lors de la gestion de la vie de classe. Le travail sur la nation démocratique venait finalement conforter les réflexions élaborées à petite échelle et en faciliter la compréhension. Le programme d'éducation civique explicitait donc à nouveau certains points forts retenus dans celui d'histoire, les problématiques permettant d'asseoir la compréhension réciproque de ce qu'est une République démocratique, et plus précisément, comment, sur ces bases, fonctionne actuellement la République française et comment elle s'est construite³.

L' « instruction civique et morale » apparaît dès le cycle deux en 2008 et il semble donc normal que des connaissances spécifiques y fassent leur apparition, et que celles-ci se rapportent d'abord à la République et à la nation française étudiée par les élèves en histoire et géographie. Ainsi, « [les élèves] apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité") ». L'objectif de compréhension n'est pas explicite en 2008, ni l'ambition d'aider l'élève à identifier son appartenance à la nation française, qui se manifestera davantage au cycle trois. Les élèves apprennent à connaître et respecter les symboles et emblèmes de la République *avant* d'en appréhender les - certes difficiles - fondements.

Le texte de 2008 pour le cycle trois annonce, qu' « en relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits

¹ (SIEGFRIED, 1952, p. 96) Cité par B. GUILLEMAIN

² « La *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 71

³ « L'installation de la République au XIX^{ème} siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XX^{ème} siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes ». *Id.*, p. 71

de l'Homme et du Citoyen¹ ». Cette compréhension s'opère par l'étude de sujets dont :

« 2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques (“nul n'est censé ignorer la loi”, “on ne peut être juge et partie”, etc.)

3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).

4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française)² ».

Les thématiques à *étudier* sont donc listées, sans explicitation quant aux enjeux relatifs à ces thèmes – excepté pour ce qui concerne la solidarité nationale. L'existence des « règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie » semble aller de soi, en dépit de la durée et de l'ampleur des luttes pour installer la République et la démocratie, et des étapes manifestant la difficulté à passer des principes fondateurs aux règles et à la mise en œuvre. « L'importance de la règle de droit » est introduite par des « adages juridiques³ » qui seront à nouveau expliqués, à défaut d'être forcément discutés, comme c'était déjà le cas pour la morale, et hors de tout lien explicite avec d'autres connaissances ou des expériences. Au-delà des mécanismes de l'institution, l'élève de 2008 ne découvre pas concrètement les diverses formes de participation à la vie civique. Avec la disparition des moments de familiarisation vis-à-vis de l'institution la plus proche de chez eux, le lien possible entre les individus et l'engagement civique, avec une vraie citoyenneté, n'est plus porté de manière concrète à la connaissance des élèves. Ce choix intervient à un moment où de nombreux auteurs s'accordent à dire que la

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 27

² *Id.*, p. 27

³ *Id.*, p. 27

citoyenneté devient aléatoire au niveau de la grande nation en raison de l'exaltation de l'individu et de ses intérêts face aux idéaux du citoyen, mais aussi, par les limitations de sa souveraineté face à des problématiques plus mondialisées¹.

Si la nation reste identifiée, elle est désormais interdépendante parce qu'insérée dans des ensembles plus vastes, et notamment l'Europe, qui possède son propre fonctionnement. On comprend mieux pourquoi, malgré la variété des moyens choisis pour contribuer à la formation du citoyen, on retrouve dans les deux textes, mais conçues différemment, les thématiques du fonctionnement des institutions démocratiques, de l'appartenance à la nation française sur laquelle nous reviendrons, mais aussi de l'intégration à l'Europe.

Identités : entre enracinement et ouverture

Une ouverture variable à l'Europe

L'entreprise est difficile dans la mesure où l'Europe est identifiée avec difficultés. Selon Edgar MORIN, « (elle) reste une communauté de destins, non une communauté d'appartenance et de volonté² ». Les deux programmes ont donc choisi d'en améliorer la connaissance, de sensibiliser à une culture européenne avant de laisser le collège puis le lycée approfondir l'analyse de ses institutions et de leur influence. Cependant, les contenus avancés de part et d'autre diffèrent.

Le programme de 2002 titrait « s'intégrer à l'Europe » et choisissait de « [développer] la curiosité [des] élèves sur les pays de l'Union européenne », « dans les séquences de géographie », mais aussi en histoire³ et « dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère ». Cette dernière proposition permettait de donner un caractère plus concret à la découverte de l'Europe. Il était en effet précisé que « [les enseignants] encouragent les contacts directs (par correspondance ou

¹ D. SCHNAPPER cité par G. ROCHE. (ROCHE, Quelle école pour quelle citoyenneté, 1997, p. 117)

² cité par G. ROCHE. *Id.*, p. 118

³ « Tout en continuant à réserver à l'histoire de France et au territoire français une part prépondérante, ces enseignements ouvrent une dimension européenne et même mondiale aujourd'hui indispensable ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens¹ ». L'existence de l'Europe prenait encore un peu plus de sens par l'observation du « rôle que joue aujourd'hui la monnaie unique : l'euro ». Mais surtout, le programme d'histoire s'était efforcé d'identifier systématiquement les éléments d'une histoire européenne. L'approche européenne était revendiquée² : le Moyen-Âge était présenté comme une période « décisive aussi pour l'Europe avec d'un côté les différenciations territoriales et linguistiques, mais de l'autre, une première forme d'unité religieuse (la chrétienté), culturelle et artistique » ; à propos du dix-neuvième siècle on pouvait lire, « l'industrialisation et l'urbanisation transforment les économies et les sociétés de l'Europe occidentale. Face à la bourgeoisie, se développe un monde ouvrier aux conditions de travail inhumaines. De grands mouvements de populations affectent désormais l'Europe. C'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale. En France, la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais la femme reste dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe »³, tandis qu'au sujet du vingtième siècle était écrit :

« On fait débiter le XXème siècle au début de la Première Guerre mondiale parce qu'elle marque la fin de l'hégémonie européenne et l'émergence de la puissance américaine. Le contraste est grand entre l'ampleur des progrès scientifiques et techniques qui entraînent d'incontestables améliorations de vie pour la majorité des Français et des Européens et la violence du siècle marquée par les massacres et les formes les plus extrêmes de l'intolérance et de l'exclusion contre lesquelles s'élèvent les voix de quelques grandes personnalités. Le développement de nouveaux moyens de communication et d'information

¹ *Id.*, p. 71

² « Ce sont là des repères indispensables pour suivre avec profit l'enseignement de l'histoire au collège, principalement centré, sans négliger les autres civilisations, sur la lente constitution du patrimoine culturel européen ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

« HISTOIRE

OBJECTIFS

En continuant à réserver une place prépondérante au territoire français, ce programme l'insère plus fortement dans une approche européenne et parfois même mondiale, sans exclure la dimension régionale ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

³ *Id.*, p. 79

accentue la "mondialisation" et donne l'impression d'un "village planétaire" où chaque événement est immédiatement connu et se répercute dans l'ensemble du monde. Cette mondialisation ne supprime pas les fortes tensions ni les inégalités entre les diverses parties de la planète. Pour tenter d'améliorer la situation, se créent de nombreuses organisations internationales dont l'ONU, l'Organisation des Nations Unies, tandis que l'Europe cherche, non sans difficulté, à s'unifier.¹ ».

L'Union européenne était traitée dans le programme de géographie. Cette ambition d'une culture européenne s'appuyait donc en 2002 sur une certaine cohérence dans les contenus (assortis de problématiques) envisagés au sein des différentes disciplines. Cela pouvait ainsi permettre une plus grande familiarité avec cette entité, sans pour autant sacrifier la construction d'une identité référée à la nation française.

Le texte de 2008 présente, en cycle trois, le choix d'une Union européenne identifiée par ses emblèmes et symboles (« le drapeau, l'hymne européen), la diversité de ses cultures. Mais il a également opté pour une étude du sens du projet politique de la construction européenne (également au programme d'histoire) ce qui devrait permettre aux élèves de mieux comprendre ce projet. L'« euro : monnaie européenne » est évoqué dans le programme d'histoire. Nous avons constaté, lors de l'étude du programme de géographie, que les nombreuses références à l'Europe se révèlent finalement assez superficielles, et le plus souvent dissimulées derrière les références omniprésentes à la France. Il en est de même pour les quelques allusions relevées en histoire – on pourra constater la disparition de nombreux personnages et événements européens -, ce qui rend plus aléatoires les chances de contribuer à l'élaboration d'une identité européenne.

Les deux programmes évoquent la notion d'identité référée à la nation française et à sa culture, et les annonces présentes dans leurs introductions se ressemblent. Pour autant, il serait sans doute prématuré de conclure sur des conceptions, voire des cheminements identiques.

¹ *Id.*, pp. 79 - 80

Des citoyens à plusieurs échelles

La première différence porte sur la manière de considérer la reconnaissance progressive de cette identité. Le programme de 2002 avait fondé celle-ci, d'abord sur l'idée d'appartenance à un groupe. Encouragé en premier lieu à « trouver sa place de sujet au sein du groupe », l'enfant, peu à peu « se [percevait] comme membre du groupe », et les règles devenaient des « références qui permettent de construire le sentiment d'appartenance au groupe »¹. Ce terme de « sentiment », marquait fortement l'idée que ce genre de choses ne se décrète pas mais se développe au fur et à mesure que le sujet se construit, approfondit sa relation à la communauté et participe à son fonctionnement. Il était conforté par l'idée de « prise de conscience », évoquée en cycle deux puis en cycle trois. L'enfant [prenait] de plus en plus conscience de son appartenance à une communauté impliquant l'adhésion aux valeurs et règles de vie, des échanges, tous ces éléments sans lesquels la vie en société n'est pas possible. Une communauté, donc, organisée par des règles communes et fondée sur des valeurs partagées ayant émergé, comme nous l'avons vu, progressivement, à partir de la réflexion collective. « Le cycle trois à l'école élémentaire, [visait] 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 signification² ». Le dépassement de l'horizon de l'école initié en cycle deux, permettait, à l'aide d'apports disciplinaires variés mais complémentaires, de prendre conscience de l'existence de collectivités plus larges, mais toujours structurées par des rapports d'échanges et des règles, et organisées par les *mêmes* valeurs. Mais c'est aussi par la reconnaissance d'un héritage commun, de ce qui fonde le lien entre les générations et l'idée d'enracinement, avec ses symboles et son patrimoine, que pouvait s'installer le « sentiment d'appartenance à une communauté nationale³ » :

« Au-delà, l'élève prend progressivement conscience de son appartenance à une communauté nationale à partir de l'écoute de quelques récits historiques et littéraires lus par le maître et en

¹ *Id.*, p. 26

² *Id.*, p. 49

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 50

découvrant l'inscription de la France dans un espace géographique. L'enseignant lui explique la signification des grands symboles de la France et de la République : l'hymne national, le drapeau, quelques monuments... »

Cycle trois

« Le paysage rend compte de données plurielles et permet d'appréhender le contact de l'homme et de son milieu, il peut être pourvu d'une valeur patrimoniale qui se réfère aux sites fondateurs d'une identité locale ou nationale (sites de la Pointe du Raz, du Mont-Saint-Michel, de la montagne Sainte-Victoire...), que l'on protège (parcs naturels, Conservatoire du littoral...) ou à l'histoire (sites urbains et industriels...). Il peut avoir une fonction mémoriale ou une valeur artistique »¹.

Le cycle trois, s'appuyant sur les connaissances civiques et une meilleure compréhension du fonctionnement de notre nation, permettait aux élèves de mesurer de plus en plus précisément ce que veut dire « être citoyen en France² ». Les disciplines s'attachaient à la formation du citoyen et à conforter son sentiment d'appartenance à une identité collective marquée par la référence nationale, fruit d'un héritage commun, mais aussi et surtout, référée, au-delà, à un « espace démocratique commun à tous les hommes »³. Cet héritage intégrait la construction

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

² « À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique.

La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté.

L'installation de la République au XIX^{ème} siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XX^{ème} siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 71

³ « 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. La langue régionale permet

d'un État-nation démocratique, d'un patrimoine commun, d'une culture particulière, le partage d'une langue, de langues régionales, d'un espace géographique identifié¹, fruit lui aussi de cette histoire, et l'ensemble des traits constitutifs de la nation française, de sa démocratie, fondant le lien entre tous les français.

On retrouve d'ailleurs dans les deux programmes, au moins dans les intentions, l'idée soutenue notamment par François Audigier selon laquelle l'histoire et la géographie œuvrent particulièrement - mais il ne faudrait pas oublier la littérature et les arts - à cette identité définie ainsi :

« la ou les appartenances à une communauté politique démocratique, les dimensions du temps pour penser l'expérience individuelle et l'expérience sociale, le poids des territoires comme création de l'humain mais aussi espaces à dimension politique, lieux identitaires. La

de mieux appréhender l'originalité de sa région et son passé ; la langue étrangère élargit ses connaissances du monde et son approche de l'autre.

Se soumettre au raisonnement mathématique et 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 ». *Id.*, p. 50

« GÉOGRAPHIE

La géographie a enfin, comme l'histoire, un lien fort avec l'éducation civique. Elle fournit des connaissances, des repères, une distance critique pour éclairer des situations, pour écouter et regarder l'autre comme soi-même, pour argumenter, pour prendre des décisions. Elle permet à l'élève, en comprenant mieux son espace, de mieux appréhender les autres espaces; elle participe à la construction d'une identité, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un espace démocratique commun à tous les hommes.

[...]

Ces premières bases d'une culture géographique sont une forme, modeste mais réelle, d'esprit critique indispensable pour le futur citoyen français et européen ouvert sur le monde, c'est-à-dire capable de comprendre le monde contemporain et d'agir sur lui en personne libre et responsable, d'être présent et actif au sein de la cité ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 24 - 25

¹ « À l'image de l'Europe, la France est aussi caractérisée par une diversité de paysages qui s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

« les paysages du territoire français (métropole, départements et territoires d'outre-mer) rendent compte d'aménagements et d'usages de l'espace par les sociétés, ils indiquent l'inégal peuplement de cet espace et conservent la trace d'usages passés (centres urbains, terrils du Nord, terrasses de cultures cévenoles...).

[...]

La France est un espace organisé à différentes échelles : les paysages français s'inscrivent à la fois dans différents découpages régionaux et dans une organisation du territoire national ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 28

citoyenneté est toujours conçue et vécue dans un contexte particulier. Les droits et obligations que confère la qualité de citoyen sont liés à son appartenance à une communauté politique particulière¹ ».

Le programme de 2008 ayant annoncé en cycle deux que « la première pratique scientifique, les premières réflexions historiques et civiques garantissent une indispensable ouverture sur le monde et la construction d'une culture commune à tous les élèves² », propose d' « apprendre à reconnaître et respecter les emblèmes et symboles de la République³ ». Au cycle trois, précisant qu'« en relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, [...]»⁴, il envisage d' « étudier » « Les traits constitutifs de la nation française » (déjà cités). Émerge donc une même idée d'appuyer la reconnaissance de cette *identité* – même si le terme d'identité n'est jamais lu dans le programme de 2008 - sur les connaissances apportées en histoire et en géographie, mais selon des processus qui nous échappent.

Pourtant, au-delà de caractéristiques particulières à retenir, l'identité collective présente une importance fondamentale, se posant à la fois comme lien intergénérationnel, comme passage vers l'avenir, et ciment de tous ceux appartenant à la même communauté. Elle ne peut donc s'édifier uniquement sur un socle de connaissances, surtout si celles-ci n'ont pas nécessairement fait l'objet d'une véritable appropriation. Elle est le résultat, selon Pierre Nora, de tout un travail sur la nation dans son sens social, « une population vivant sous les mêmes lois, réunie sur un même territoire, et appartenant à la même nationalité », mais aussi juridique « un corps de citoyens égaux devant la loi et personnifié par une autorité souveraine », et enfin historique « une collectivité unie par le sentiment de sa continuité, un passé partagé, un avenir commun, un héritage culturel à transmettre »⁵.

¹ AUDIGIER, F., 2003. L'éducation à la citoyenneté dans quelques-uns de ses débats. Dans P. PERRENOUD. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : éducation à la citoyenneté*. Lyon, France : Chronique sociale., p. 180)

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 17

³ *Id.*, p. 19 ; 27

⁴ *Id.*, p. 27

⁵ NORA, P., 2004. Nation. Dans Collectif, *Guide républicain*. Paris : Delagrave., pp. 68-69

En 2008, les termes d'*appartenance*, d'*identité* ne sont jamais écrits, seule est évoquée une « culture commune ». Pour autant, de la somme des enseignements dispensés en 2008 (notamment en histoire et géographie), subsiste une forte impression de repliement sur la France, d'évincement de tout ce qui pourrait en perturber l'identification¹, d'un manque d'ouverture explicite, malgré ce qui est annoncé, aux autres cultures.

Par l'extrême importance accordée au « vivre ensemble », par l'intérêt porté à travers de nombreuses disciplines à l'altérité, en même temps qu'à l'universalité, les auteurs de 2002 manifestaient leur choix de ne pas ériger de mur entre la France et le monde, de mesurer à la fois ce qui singularise la nation française et ce qui lui permet d'établir des ponts avec ce monde, en un mot, de valoriser à la fois ce qui distingue et ce qui rassemble. Était postulé que « l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture, n'est donc pas incompatible avec l'ouverture au monde² ». Cette ouverture au monde n'était pas feinte, nous l'avons perçu en histoire³ et en géographie où les enjeux relatifs à cet objectif suscitaient des contenus⁴ et problématiques explicites. Mais cette ouverture reposait aussi sur d'autres disciplines ou domaines : les disciplines artistiques et la littérature qui, valorisant le patrimoine

¹ On apprend au cycle trois les « règles d'acquisition de la nationalité » française.

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 72

³ « HISTOIRE

Ces personnages sont présentés aux élèves à la fois comme témoins privilégiés de leur époque et comme des individus au parcours singulier dont on peut mettre en valeur la personnalité ou l'exemplarité du comportement sur le plan des valeurs.

[...]

Les noms sont ici présentés à titre indicatif comme une base qui peut d'ailleurs être utilisée dans d'autres champs disciplinaires ou pour nourrir une réflexion d'éducation civique, comme la non-violence de Gandhi ou de Martin Luther King, par exemple ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École

⁴ « D'entrée de jeu, le maître rappellera que le calendrier est une convention fondée sur un événement d'origine différente selon les cultures. Le nôtre, aujourd'hui reconnu universellement, a comme point de départ la date de naissance de Jésus-Christ (avec une erreur initiale dans cette datation), d'où l'existence de dates « négatives » comme Alésia. Les Anglais, pour éviter toute ambiguïté, précisent b.c. (before Christ, avant Jésus-Christ) ou a.c. (after Christ, après Jésus-Christ). D'autres calendriers coexistent avec lui, juif, musulman ou chinois. Dès le début, l'élève saisit donc la diversité de l'histoire humaine et doit apprendre à respecter cette diversité, véritable démarche d'éducation civique.

[...]

On a veillé à ne pas se limiter aux seuls Français, même s'ils constituent normalement la grande majorité ». *Id.*, p. 8 ; 9

culturel français ne s'y arrêtaient pas ; l'apprentissage des langues étrangères était un autre moyen de s'ouvrir aux autres cultures. Avec l'accès à la lecture en cycle deux, il devenait une source inépuisable de curiosité. L'ensemble de ces intentions étaient synthétisées en éducation civique qui, en tant que domaine transversal au cycle trois, prenait appui sur l'ensemble des disciplines.

L'ouverture à l'altérité était présentée, en 2002, comme le moyen de recenser les liens possibles entre les différentes cultures. Les élèves de cycle trois apprenaient par exemple la relativité des usages face au caractère universel de la civilité¹. Ils étaient portés à se reconnaître dans les valeurs et thématiques universelles portées, par exemple, par les artistes et écrivains du monde², en même temps que sensibilisés aux solidarités planétaires rapportées aux problématiques liées à la mondialisation. La liste des œuvres artistiques complétant le programme des arts visuels intégrait de nombreuses œuvres étrangères s'inscrivant sous des intitulés tels que « diversité des expressions artistiques », « les grandes civilisations artistiques »³. Le programme d'éducation musicale faisait de même avec « Musiques du monde »⁴. Le programme de langue vivante précisait que :

« Au cycle 3, cet enseignement [...] contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de

¹ « Les enseignants veillent à ce que les élèves se sentent responsables des lieux où ils travaillent et respectent les règles élémentaires de politesse et de civilité. Au cycle 3, on peut faire comprendre que, même si elles peuvent varier selon les pays et les cultures et évoluer d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 71

² « Enfin, l'éducation artistique et littéraire montre comment l'artiste et l'écrivain, témoins de leur temps et de leur société, sont aussi porteurs de valeurs universelles ». *Id.*, p. 72

³ « D'autres réalités, d'autres savoirs, d'autres cultures sont appréhendées. Cela permet d'installer des attitudes d'accueil, de développer la compréhension, la reconnaissance de ce qui est autre, sur les plans individuel et collectif. De ce point de vue, l'exploitation des œuvres de la liste de référence, rubrique « Les grandes civilisations du monde », favorise la découverte et la connaissance de nouveaux territoires artistiques ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. *La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. École élémentaire. École primaire. Dans Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

⁴ « Cette appellation recouvre le vaste domaine des musiques de tradition généralement orale dont l'ampleur commande le renvoi à des collections éditées. Elles rassemblent pour la plupart des répertoires étrangers et plus particulièrement extra-européens. Ces musiques permettent la découverte de langages musicaux très contrastés et d'instrumentaria originaux. Par exemple, les gamelans (orchestres de percussions) de Bali et de Java, les tambours du Burundi, le chant des pygmées, les musiques instrumentales du Japon ou de l'Inde, les chants diphoniques (deux sons émis simultanément par un seul chanteur) de l'Asie centrale, surprennent, piquent la curiosité, affinent la perception, invitent les enfants à replacer les pratiques musicales de leur milieu dans un contexte « beaucoup plus vaste ». *Id.*, p. 29

communication, lexicque, syntaxe et morphosyntaxe), ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée.

Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe¹ ».

L'ouverture à l'altérité, aux solidarités planétaires est très peu investie dans les programmes de 2008. L'ouverture au monde, à certaines formes d'universalité, si elles sont mentionnées dans certaines parties introductives ou dans certains intitulés, ne sont pas traitées ensuite et ne font pas l'objet de contenus précis. Certes, on peut lire que « la culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts », que « l'histoire et la géographie donnent des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde »², que « l'histoire des arts en relation avec les autres enseignements aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace. Confrontés à des œuvres diverses, ils découvrent les

¹ « 4 - Découverte de faits culturels

Les connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue apprise sont transmises à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, les rythmes de l'année (anniversaire, fêtes).

Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio) visuels.

Des éléments pertinents du folklore, les personnages des légendes ou des contes, ainsi que quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés sont choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique.

5 - Dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère

La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes étrangères est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance, ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent prêter leur concours à cet enseignement.

Les langues régionales ont souvent une dimension internationale, soit qu'elles soient parlées en dehors du territoire national, soit qu'elles se rattachent à une famille linguistique dont d'autres langues sont les langues nationales de pays voisins.

Cette dimension internationale contribue à la construction de connaissances variées sur les modes de vie et les cultures des pays concernés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 77

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

richesses, la permanence et l'universalité de la création artistique¹ ». La liste d'œuvres littéraires intègre effectivement des références étrangères, mais sans commentaire sur le type de lecture qui en sera fait, notamment du point de vue de la thématique de l'altérité et de la diversité des cultures. Les parties relatives à la découverte d'autres cultures par l'apprentissage des langues vivantes n'existent pratiquement plus dans les programmes actuels.

Deux constructions pour deux citoyens

À partir de deux annonces qui se ressemblaient, les éléments de contenus et de mises en œuvre des intentions présentées par chaque programme tendent à se disjoindre, contribuant à la formation de deux types de citoyens qui ne se ressemblent pas et sur lesquels nous reviendrons de manière plus approfondie.

L'école, en rassemblant des élèves, en les obligeant à vivre et apprendre ensemble, les amène à vivre le rapport à certaines valeurs liées à la vie collective et leur impose certaines exigences comportementales indispensables aux échanges et à l'apprentissage dans de bonnes conditions. Les deux textes ont choisi explicitement de veiller à leur compréhension mais n'ont cependant pas opéré de la même façon ni au même moment. Le programme de 2008 installe cette compréhension au cycle trois. Celui de 2002 avait opté pour la solliciter dès la maternelle, oscillant entre la nécessaire imposition des règles et des principes aux tout-petits, éclairée et renforcée par l'usage des rituels de civilité, et la progressive mais précoce prise de conscience et de distance enrichie par la confrontation démocratique des points de vue et la réflexion sur les expériences vécues.

Mais c'est dans la part de liberté et de raisonnement laissée à l'élève que s'initient les plus grandes différences. L'enfant était considéré en 2002 comme sujet en construction, à la fois individu singulier et membre du groupe, capable d'intention et d'action tout en ayant besoin d'être étayé dans son progressif accès à l'autonomie. L'enfant s'efface presque immédiatement derrière l'élève, rapidement amené à se conformer aux attentes de l'école de 2008. Les prises de risque acceptées en 2002, s'illustrant par la volonté de laisser le temps à l'élève d'éprouver sa conscience et sa responsabilité, avec l'aide de l'enseignant et du groupe, à travers ses expériences,

¹ *Id.*, p. 26

semblent avoir laissé la place en 2008 à des leçons de morale assorties d'explications.

Les programmes de 2002 ont proposé une éducation civique émergeant en cycle trois mais construisant progressivement, entre continuités et ruptures, à partir d'un travail transversal et réflexif sur le vivre ensemble, un projet associant à la fois les moyens d'une transmission et ceux d'une émancipation mis au service d'un futur engagement citoyen, civique et démocratique s'exerçant à différentes échelles. Ce projet supposait, avec le concours de toutes les disciplines, le développement d'une civilité authentique, la construction d'une identité à la fois singulière et collective conjuguant l'enracinement et l'ouverture vers l'extérieur, et une rationalisation progressive des expériences de vie collective et du rapport à la règle. Il reposait sur une démarche inductive de réflexion à vocation éthique, une initiation au fonctionnement démocratique, et notamment au débat démocratique, une ouverture à l'altérité et une connaissance du fonctionnement des différentes institutions et de la démocratie françaises et européennes.

Les programmes de 2008 proposent une instruction civique et morale érigée en discipline à part entière dès le cycle deux, appréhendée sous l'angle de la normalisation et reposant à la fois sur un travail initial d'adaptation de l'enfant aux exigences de l'école et de la vie collective en ses murs, et le développement d'une identité essentiellement référée à la nation française. Cette instruction s'appuie sur l'apprentissage de règles de comportement progressivement réfléchies, la connaissance et l'explication, renforcées par les apports de l'histoire et de la géographie, des valeurs morales et des institutions caractérisant la République française et l'Europe.

On pourrait s'étonner, à la lecture des programmes de 2002, de voir l'élève considéré comme sujet alors qu'il est encore en plein processus d'éducation, et confronté à des expériences convoquant sa responsabilité avant d'avoir pleinement intégré les valeurs à partager et les caractéristiques d'un comportement conforme aux exigences de l'école. En pourra en outre contester le temps accordé au débat et à la réflexion collective sur les expériences, dont les gains sur le plan éducatif peuvent apparaître aléatoires.

Le recours, en 2008, à une morale offrant peu de marges d'initiative et de responsabilité et la prédilection accordée à l'application de règles de comportement

sans travailler à une véritable appropriation, par les élèves, de ce qui les fonde, peuvent être discutés dans le cadre de perspectives émancipatrices et citoyennes.

Conclusion

Nous pouvons désormais avancer qu'en 2002, les rapports entre compréhension et application s'organisaient essentiellement sur le mode inductif. Questionnements et problèmes, expériences authentiques constituaient généralement le point de départ de la réflexion permettant la construction de connaissances et compétences et leur donnaient signification avant d'autoriser leur mise en application.

La réflexion, le raisonnement des élèves contribuaient, avec l'accompagnement du maître, à faire émerger les procédures ou propositions constituant des réponses argumentées et débattues aux questions ou problèmes posés.

La compréhension, première à tous les sens du terme, reposait sur la construction, par les élèves, de ces propositions raisonnées mobilisant des opérations cognitives effectives. Elle reposait également sur la mise à distance critique permise, notamment, par des débats et discussions suscitant des conflits socio-cognitifs, et caractérisée par l'émergence rationnelle, à partir de cas particuliers ou d'expériences précises, de principes, propriétés ou valeurs permettant d'évoluer vers une certaine généralisation, permettant la mobilisation dans d'autres situations et sujette, si cela s'avérait pertinent, à une certaine automatisation.

À la lumière de nos analyses, c'est le mode déductif qui semble prévaloir en 2008. L'institutionnalisation, assortie d'explications, de techniques ou règles à reproduire ou appliquer aurait tendance à précéder les phases de raisonnement, voire de compréhension des élèves.

La compréhension est vraisemblablement envisagée grâce à l'apport, par le maître, d'explications décrivant un raisonnement extérieur aux élèves, en dehors de problèmes ou expériences à appréhender, ou tout au moins à une certaine distance de ceux-ci. Les connaissances et procédures ou comportements sont généralement mémorisés et/ou automatisés par l'application systématisée dans des cas particuliers.

Chapitre IV.
Éduquer ou faire
pratiquer

Introduction

Les disciplines « éducation physique et sportive », « éducation artistique » en 2002 ou « pratiques artistiques » en 2008, et « Technologies de l'information et de la communication » ou « Techniques usuelles de l'information et de la communication » ont été regroupées sous l'angle du questionnement relatif au rapport entre éducation et pratiques entretenu au sein de chacune d'entre elles. Ces disciplines revêtent nombre d'enjeux relatifs à la vie d'un citoyen¹ et au développement de capacités à long terme, intéressantes pour l'épanouissement et l'insertion citoyenne réussie dans la société. Ces enjeux s'attachent respectivement, pour ces disciplines, à la maîtrise de sa vie physique, à la gestion de sa vie culturelle, ainsi qu'à celle des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ces disciplines intègrent néanmoins une grande part de compétences pratiques sans lesquelles la dimension éducative n'aurait pas de sens. Mais elles ne s'y réduisent pas sous peine de ne servir que des visées à court terme.

Il convient donc de s'intéresser à la nature des équilibres, et plus généralement des types de relations entretenus entre le sens éducatif à donner à des pratiques qui, d'une manière ou d'une autre, s'inscrivent à long terme dans la vie du citoyen, et la part indispensable de compétences pratiques à développer au sein de chaque programme dans l'enseignement de ces disciplines.

¹ PERRENOUD, P., 2011. Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs. Issy-les-Moulineaux : ESF. Pédagogies., p. 119

Deux conceptions d'une « Éducation Physique et Sportive »

L'éducation physique et sportive (EPS) occupe une place à part à l'École, dans la mesure où elle engage le corps tout entier et la motricité dans des expériences se déroulant systématiquement en dehors de la salle de classe. L'histoire de cette discipline d'enseignement, les nombreux débats autour du sport, de la psychomotricité, d'une science de l'action motrice, nous alertent sur les évolutions, confusions, aspirations voire dérives qui ont pu guetter régulièrement l'éducation physique et sportive et perturber, à la fois sa définition et ses représentations, ses enjeux et finalités, le choix de ses supports d'enseignement, et son processus de transposition didactique.

Les deux programmes qui nous intéressent ont tenu à rappeler les liens qui unissent la discipline au développement global des élèves. Le texte de 2002 installait, à la maternelle, « l'activité physique mettant en jeu le corps¹ » comme « un moyen d'action, d'exploration, d'expression et de communication privilégié pour permettre un développement moteur, affectif et intellectuel harmonieux² ». Celui de 2008 précise que « l'activité physique et les expériences corporelles³ » « contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant⁴ ».

Par ailleurs, sous l'intitulé « éducation physique et sportive », utilisé par chaque programme pour désigner la discipline, on peut s'attendre à ce que des objectifs dépassant la seule maîtrise de compétences spécifiques aux supports d'enseignement choisis soient poursuivis et assortis de contenus, et contribuent à donner une certaine cohérence à la discipline tout en contribuant à développer, chez les élèves, des approches rationnelles, responsables et autonomes de l'activité physique et sportive. C'est donc à partir de l'interrogation quant au sens de l'ambition éducative développée au sein des deux programmes d'EPS et à ses

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

² *Id.*, p. 27

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 15

implications en termes d'objectifs et de contenus spécifiques que nous organiserons notre lecture.

Le corps et sa motricité diversement considérés

Le programme de 2002 faisait de l'enjeu moteur une « notion centrale¹ ». Le programme de maternelle de 2002 présentait en effet l'action motrice, parce qu'elle engage le corps tout entier et sa motricité, comme « support important de construction des apprentissages² », c'est-à-dire comme support de développement en maternelle, puis d'enrichissement et de perfectionnement ensuite, du « répertoire moteur de base³ » de chaque élève. Celui-ci était présenté comme « composé d'actions fondamentales : les locomotions (ou déplacements) : marcher, courir, sauter, grimper, rouler, glisser... ; les équilibres (attitudes stabilisées) et les manipulations : saisir, agiter, tirer, pousser ; les projections et réceptions d'objets : lancer, recevoir...⁴ ». Ces actions étaient jugées « fondamentales » (appelées même « patrons moteurs de base⁵ » selon une terminologie empruntée à Schmidt⁶) dans la mesure où elles « sont à la base de tous les gestes. Elles se retrouvent, seules ou en combinaison avec d'autres, sous des formes variées et avec des intentions différentes, dans toutes les activités physiques que l'on peut proposer à l'école maternelle⁷ », et au-delà, dans toutes les activités physiques et sportives recensées. C'est en ce sens que le texte de 2002 parlait de « vocabulaire moteur⁸ », indispensable à toutes les

¹ « Une notion centrale : l'enrichissement et le perfectionnement du répertoire moteur ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 1

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 18

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, p. 27

⁵ *Id.*, p. 27

⁶ SCHMIDT, R. A., 1993. *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot. Collection Sport + enseignement.

⁷ « Par exemple, l'action de courir se retrouve dans les jeux athlétiques (courir en droite ligne le plus vite possible), la danse (courir pour exprimer un état, un sentiment), les jeux collectifs (courir en zigzag pour échapper à un poursuivant), les activités d'orientation (courir vers un point donné)... ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

⁸ *Id.*, p. 27

pratiques physiques, mais néanmoins insuffisant à lui seul, à l'instar des mots dans une phrase, pour leur donner du sens.

Le programme de 2002 précisait dans cette perspective tout le cheminement qui permettait de passer des actions motrices de base à des habiletés plus complexes :

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

Dans l'étape suivante, ces actions sont enchaînées avec d'autres, d'abord juxtaposées, puis combinées de manière articulée (comme le sont les mots dans une phrase) dans des actions de plus en plus complexes et variées (par exemple, courir et lancer, courir et sauter...)¹ ».

La prise en compte des caractéristiques de développement de l'enfant autorisait un premier rapprochement, au cycle deux, avec les « activités physiques, sportives et artistiques » (APSA), porteuses des habiletés motrices parmi les plus élaborées, dès lors que les bases du répertoire moteur étaient constituées et pouvaient se perfectionner, mais aussi se complexifier par leur enchaînement ou leur combinaison².

Le cycle trois marquait définitivement l'accès aux APSA avec un nouvel enrichissement des actions motrices dans le sens d'une diversification, d'une complexification, et d'une plus grande maîtrise³.

¹ *Id.*, p. 27

² « 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 ». *Id.*, p. 61

³ « Depuis la petite enfance, et plus particulièrement par l'éducation physique et sportive, l'élève construit son répertoire moteur, constitué d'actions motrices fondamentales : locomotions (ou déplacements), équilibres (attitudes stabilisées), manipulations, projections et réceptions d'objets. Ces actions, à la base de tous les gestes, se retrouvent dans toutes les activités physiques, sportives et artistiques, sous des formes et des sens différents. Il s'agira dans ce cycle de les enrichir, les diversifier, les perfectionner, les combiner, les enchaîner ». *Id.*, p. 91

L'enjeu relatif à un enrichissement du bagage moteur des élèves est difficilement perceptible en 2008. On y parle en maternelle de « nouvelles possibilités acquises¹ ». Ce moment primordial qu'est la maternelle, du point de vue des apprentissages moteurs, n'est pas recensé comme tel. Il apparaît que la « pratique d'activités physiques libres ou guidées » et les « expériences corporelles » génèrent des apprentissages dont les terminologies sont souvent empruntées aux anciens programmes, mais sans précision qui puisse leur conférer une légitimité ou qui permette aux enseignants de s'en approprier la nécessité. Les enfants développeront néanmoins leurs « capacités motrices dans des déplacements (courir, ramper, sauter, rouler, glisser, grimper, nager...), des équilibres, des manipulations (agiter, tirer, pousser) ou des projections et réceptions d'objets (lancer, recevoir)² ». Lorsqu'on lit « des jeux de balle, des jeux d'opposition, des jeux d'adresse viennent compléter ces activités³ », il semble que certaines pratiques présentent autant d'intérêt dans l'esprit des concepteurs de 2008 que les apprentissages qu'elles peuvent susciter, alors que d'autres, à l'inverse – par exemple les activités d'expression -, sont recensées dans la perspective de ce qu'elles permettent de développer chez les élèves⁴.

Il n'est cependant jamais question de développer ce qui serait considéré comme un bagage moteur de base, indispensable au développement psychomoteur de l'enfant et utile à toute pratique physique, ni de l'enrichir en accédant peu à peu à des habiletés de plus en plus complexes. Ainsi, en maternelle, une phrase formulée au présent telle que « les enfants coordonnent des actions et les enchaînent⁵ », semble rendre compte d'évolutions spontanées, naturelles. Il n'est pas fait état de leur impossibilité à le faire en cycle un. Que dire alors des enfants qui – logiquement – ne vont pas y parvenir, non pas parce qu'ils manifesteront un vrai retard moteur mais tout simplement parce que la coordination et l'enchaînement des actions motrices ne sont possibles que s'ils ont la possibilité de commencer à anticiper sur la base d'habiletés de base automatisées ? Les modalités d'une progressive évolution des

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

² *Id.*, p. 15

³ *Id.*, p. 15

⁴ « Les activités d'expression à visée artistique que sont les rondes, les jeux dansés, le mime, la danse permettent tout à la fois l'expression par un geste maîtrisé et le développement de l'imagination ». *Id.*, p. 15

⁵ *Id.*, p. 15

actions motrices de base vers les habiletés complexes qui s'expriment dans les activités physiques sportives et artistiques ne sont pas mentionnées.

Le programme de maternelle s'attarde néanmoins sur la possibilité offerte aux élèves par l'activité physique et les expériences corporelles de « se situer dans l'espace¹ », d'acquérir « une image orientée de leur propre corps² ». Il ne s'agit pas, dans ce cas précis, de maîtriser l'orientation de son corps dans l'espace au cours des expériences motrices, mais de « [distinguer] ce qui est : devant, derrière, au-dessus, au-dessous, puis à droite et à gauche, loin et près³ ».

Pour autant, il n'est apparemment pas question, dans aucun des deux programmes, de s'arrêter à l'idée d'« actions motrices ». La terminologie de « conduites motrices⁴ », - qui permettent, par définition, de différencier les mouvements de l'humain de ceux d'un robot en ce qu'elles sont porteuses de signification, d'intentionnalité -, apparaît en effet dans les deux textes. L'engagement du corps tout entier présente en effet cette originalité en EPS, non seulement de mettre en jeu une motricité globale, mais surtout de s'organiser par rapport à des finalités bien spécifiques qui mobilisent des conduites motrices, c'est-à-dire des mouvements finalisés par une intention et une logique propre.

On parle explicitement de « conduites motrices » dans les objectifs visés aux cycles deux et trois de 2002, mais l'idée d'une intention qui présiderait aux mouvements était présente dès la maternelle où le sens des activités était désigné comme incontournable⁵. Le programme de maternelle de 2002 consacrait en effet tout un chapitre pour expliquer les rapports et la transition entre les « actions motrices fondamentales » et les « situations d'activités » variant les espaces et les contraintes, en insistant sur le fait qu'« elles [ces actions] ne sont pas élaborées pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donnent

¹ *Id.*, p. 15

² *Id.*, p. 15

³ *Id.*, p. 15

⁴ « Organisation signifiante du comportement moteur. La conduite motrice est le comportement moteur en tant qu'il est porteur de signification ». PARLEBAS, P., 1981. *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : Publications INSEP.

⁵ « Elles ne sont pas élaborées pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donnent tout leur sens.

Ainsi, les situations proposées par l'enseignant doivent permettre aux enfants de construire progressivement le sens de chaque activité [...] ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 28

tout leur sens¹ », et qui permettent de développer des compétences spécifiques. Le programme explicitait ce dernier point :

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

Par la pratique de ces activités physiques variées, les enfants peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, significatives de ces expériences corporelles, élaborant ainsi un répertoire aussi large que possible d'actions motrices fondamentales² ».

De même, on pouvait lire que les compétences visées par les programmes « sont construites à travers la pratique d'activités physiques qui contribuent à orienter les efforts des enfants et à leur donner sens : "sauter le plus loin possible" (activités athlétiques) est différent de "sauter d'un engin pour retomber sur ses pieds" (activités gymniques)³ ».

Les deux objectifs poursuivis en maternelle s'attachaient ainsi à « favoriser la construction des actions motrices fondamentales (locomotions, équilibres, manipulations...)⁴ » tout en leur donnant du sens, et à « permettre une première prise de contact avec les diverses activités physiques (pratiques sociales de référence)⁵ ». Les cycles deux et trois envisageaient par ailleurs clairement « le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices⁶ », et « l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et

¹ *Id.*, p. 28

² *Id.*, p. 29

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 28

⁵ *Id.*, p. 28

⁶ *Id.*, pp. 61 - 91

artistiques, pratiques sociales de référence¹ ». Il était donc question de développer des ressources cognitives, informationnelles et socio-affectives et pas seulement des ressources énergétiques et motrices. L'idée de sens des activités était présente, justifiant l'usage du concept de « conduites motrices » entre autres par l'appréhension des APSA, porteuses, pour chacune d'elles, d'une logique propre qui finalise les actions et la mobilisation des ressources de celui qui les pratique². Ce sens était double : « social » et culturel, comme nous venons de le voir, mais aussi « affectif », dans la mesure où « toutes ces actions, dont les effets sont particulièrement visibles et perceptibles (positions renversées, modes de déplacements divers, sensations physiques de déséquilibre, de vitesse, d'essoufflement...), procurent des émotions variées. Elles permettent de répondre au besoin de bouger des enfants et d'éprouver un véritable "plaisir d'agir"³ » mais aussi, parce que « 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...)⁴ », et supposent donc des rapports variés aux activités et la mobilisation de ressources, et parmi elles, des ressources affectives.

Il était donc précisé qu'« en s'engageant dans des activités physiques variées, ayant du sens (affectif, social) pour eux, que les élèves peuvent construire quatre types de compétences spécifiques⁵ », « réalisant des enchaînements simples d'actions élémentaires qui élargissent ainsi leur répertoire moteur⁶ » en cycle deux, et « réalisant et enchaînant des actions de plus en plus complexes et variées qui enrichissent ainsi leur répertoire moteur⁷ » en cycle trois. Sous ce qualificatif de « compétences spécifiques » il s'agissait de dénominations génériques permettant d'organiser et de regrouper des APSA développant les mêmes types de compétences car répondant à une même logique. Les quatre types de compétences retenues étaient

¹ *Id.*, pp. 61 - 91

² PARLEBAS, P., 1981. Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris : Publications INSEP.

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 28

⁴ *Id.*, p. 29

⁵ *Id.*, p. 29

⁶ *Id.*, p. 61

⁷ *Id.*, p. 91

donc considérées en 2002 comme « significatives de ces expériences corporelles¹ » vécues par les élèves, non seulement par les logiques qu'elles véhiculaient, mais aussi parce qu'elles représentaient, à elles quatre, « un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires² », et, à ce titre, étaient considérées comme « complémentaires³ ». L'importance d'un bagage moteur riche était donc justifiée en même temps que le rapport étroit entretenu entre le sens des activités et les compétences spécifiques auxquelles elles se rattachaient se trouvait éclairci. C'est ainsi que se déplacer dans l'eau⁴ se référait à la compétence « adapter ses déplacements à différents types d'environnements⁵ » tant que l'eau constituait un milieu instable aux caractéristiques spécifiques non maîtrisées par les élèves – c'est-à-dire au moins en maternelle. Puis, il s'intégrait, en tant qu'« activités de natation », à la compétence « réaliser une performance mesurée », à partir du cycle deux, dès lors que les élèves maîtrisaient suffisamment le milieu aquatique pour pouvoir désormais s'organiser afin de nager plus longtemps ou plus vite – c'est-à-dire en ayant intégré les principaux repères adaptatifs du nageur⁶. Il en était de même pour les « activités gymniques » dont la première logique était celle d'activités adaptatives, c'est-à-dire mettant en jeu « des formes d'action inhabituelles remettant en cause l'équilibre (sauter, grimper, rouler, se balancer, se déplacer à quatre pattes, se renverser...) », dans des « salles aménagées avec du gros matériel, des obstacles » incitant à « s'y déplacer de manières différentes »⁷. C'est pourquoi on parlait dans le programme d'aller « vers les activités gymniques » au sein de la compétence spécifique « adapter ses déplacements à différents types d'environnements »⁸. Les activités gymniques proprement dites ne retrouvaient leur logique d'activités à visée esthétique qu'au sein de la compétence « concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive⁹ », dès lors que les élèves pouvaient commencer à

¹ *Id.*, p. 29 ; 92

² *Id.*, p. 29

³ *Id.*, p. 29

⁴ « se déplacer dans ou sur des milieux instables (eau, neige, glace, sable...) ». *Id.*, p. 30

⁵ *Id.*, p. 30

⁶ *Id.*, p. 61

⁷ *Id.*, p. 30

⁸ *Id.*, p. 30

⁹ *Id.*, p. 62 ; 92

réaliser des figures empruntées au vocabulaire gymnique plus codifié, afin de les reproduire à l'identique, de les enchaîner, et de les montrer à un public¹.

Le texte du cycle deux de 2002 reprenait cette idée d'actions qui ne seraient « pas construites pour elles mêmes mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donnent tout leur sens », en donnant cette fois-ci des exemples faisant allusion à des niveaux d'habileté plus complexes et plus élevés, et donc, logiquement, plus proches des APSA, pratiques sociales de référence², sans pour autant en constituer la copie³. Il en était de même pour le programme de cycle trois⁴. On comprenait ainsi la logique de regroupement des activités comme supports de développement de telle ou telle compétence qualifiée de « spécifique », en fonction de la logique qui les fondait et leur donnait leur signification. Cela permettait d'orienter le travail de l'enseignant et celui de l'élève. Ainsi, s'agissait-il d'aller au-delà du plaisir de bouger, c'est-à-dire de s'organiser pour atteindre des buts progressivement empruntés aux « pratiques sociales de référence », grâce à une motricité maîtrisée et mobilisée avec pertinence, et de manière de plus en plus adaptée, et ce, dès la maternelle. En convoquant et orchestrant l'usage de l'ensemble de ses ressources pour atteindre ces buts, l'élève développait des compétences spécifiques qu'il enrichirait tout au long de sa scolarité, et dont le programme expliquait à chaque cycle que :

« la plupart des compétences relatives aux activités corporelles sont étroitement liées aux situations dans lesquelles elles se construisent, et s'expriment en termes de niveau à atteindre. Ces compétences sont de

¹ *Id.*, p. 62

² « 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) ». *Id.*, p. 61

³ « Les diverses activités physiques proposées au cycle 2 ne sont pas la simple copie des pratiques sociales ». *Id.*, p. 61

⁴ « Bien évidemment, ces actions, simples ou complexes, ne sont pas construites pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques, sportives et artistiques qui leur donnent tout leur sens : par exemple, sauter le plus haut ou le plus loin possible (activités athlétiques) n'a pas le même sens que sauter pour réaliser une figure ou retomber sur ses pieds (activités gymniques).

[...]

Les diverses activités physiques, sportives et artistiques proposées au cycle 3 ne sont pas la simple transposition des pratiques sociales existantes. 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...) ». *Id.*, pp. 91-92

nature identique dans les trois cycles, mais se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités¹ ».

Le programme et les documents d'application et d'accompagnement présentaient un grand nombre d'illustrations de ces compétences dans les différentes activités, avec des niveaux d'acquisitions référés aux trois cycles².

¹ *Id.*, p. 27

« 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 ». *Id.*, p. 63 ; 93

² Pour la compétence spécifique « S'affronter individuellement ou collectivement » traduite en « conduire un affrontement individuel et/ou collectif » pour l'activité « jeux de lutte » par exemple, on passait de la compétence de fin de maternelle :

« Utiliser un répertoire aussi large que possible d'actions élémentaires pour

- Accepter le contact avec l'autre : se disputer la possession d'un ballon, transporter les statues...
- Toucher, déplacer un adversaire, se rééquilibrer, varier les saisies :
- A quatre pattes, empêcher un autre enfant de sortir d'un cercle tracé au sol
- Récupérer les 3 épingles à linge placées sur l'adversaire à différents endroits
- Affronter individuellement un adversaire dans un jeu de lutte : tirer, pousser, saisir, tomber avec, fixer, résister :
- S'investir dans une activité de corps à corps pour priver l'adversaire de sa liberté d'action (exemple : « Arrêter les fourmis ») ou pour l'amener et le maintenir au sol dans une position définie (exemple : « Retourner la tortue »)

Les jeux de lutte seront abordés par des jeux de groupe où les enfants, en coopérant, peuvent mieux accepter le contact corporel avec les autres enfants ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Éducation physique et sportive. École maternelle, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements. Fiches d'accompagnement. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 20

À « Réaliser des enchaînements simples d'actions élémentaires pour affronter un adversaire dans des jeux d'opposition duelle :

Combattre en attaquant et en se défendant :

- Accepter le contact avec l'autre et rechercher le corps à corps : l'attaquant cherche à se trouver en contact le plus proche possible du défenseur
- Saisir et contrôler un adversaire : attraper, prendre, maintenir, pousser, tirer, immobiliser...
- Déséquilibrer un adversaire : l'attaquant recherche la perte d'équilibre du défenseur sans technique spécifique

Exemples de compétences à atteindre en fin de cycle :

Comme attaquant :

- Dans un combat à 2, agir sur son adversaire au sol pour le contrôler et l'obliger à se retourner (ex : « Retourner la tortue »)
- D'une position à genoux, amener au sol son adversaire et le maintenir immobilisé sur le dos durant 3 secondes.

Comme défenseur :

- Résister aux tentatives de retournement ou déséquilibre en utilisant tout son corps
- Essayer de se dégager d'une immobilisation en diversifiant ses actions » (*Id.*, p. 22) en cycle deux où la défense et donc la difficulté à assumer deux rôles (alternativement) intervenait,

à « * Réaliser et enchaîner des actions de plus en plus complexes et variées pour affronter un adversaire dans des jeux d'opposition duelle:

Le programme de 2008 utilise, lui aussi, la terminologie relative aux « conduites motrices », sans toutefois l'accompagner d'éclairage ou de contenus permettant d'en exploiter la définition au sein de l'enseignement. Les termes de « conduite motrice » apparaissent dès la maternelle en 2008, mais le travail sur l'intentionnalité qui préside à l'activité est passé sous silence. Certes « ils (les enfants) adaptent leur conduite motrice en vue de l'efficacité et de la précision du geste¹ », mais l'idée d'un geste précis pourrait, en l'absence de rapport à une intention concrète organisant celui-ci, être référée à l'idée de modèle à reproduire plutôt qu'à celle d'habiletés à optimiser en tant que moyens d'atteindre un but authentique et signifiant.

Le cycle deux de 2008 continue de viser, en « éducation physique² », « le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques³ », tandis que « l'éducation physique et sportive⁴ » au cycle trois « vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques⁵ », sans proposer de commentaire supplémentaire. L'éducation physique est devenue sportive au cycle trois, oubliant à cette occasion les « conduites motrices » et leurs présupposés pour ne plus considérer que les « capacités motrices », plus réductrices :

Combattre à 2 en attaquant et en se défendant :

- Saisir et contrôler un adversaire (tirer, pousser, tomber avec, fixer...)
- Rechercher le corps à corps : l'attaquant cherche à se trouver en contact le plus proche possible du défenseur.
- Utiliser le déséquilibre et la force de l'adversaire pour le déséquilibrer : accepter de se déséquilibrer pour mettre l'adversaire en difficulté (pas de technique spécifique)

Exemples de compétences à atteindre en fin de cycle :

Comme attaquant :

- Amener son adversaire au sol en le contrôlant et le maintenir immobilisé sur le dos durant 5 secondes.

Comme défenseur :

- Ne pas se laisser retourner sur le dos, chercher à garder une position ventrale
- Se dégager d'une immobilisation » (*Id.*, p. 24) en cycle trois où les deux rôles (attaquant et défenseur) intervenaient simultanément.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

² *Id.*, p. 18

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 23

⁵ *Id.*, p. 23

la « pratique d'activités physiques, sportives et artistiques¹ » est juxtaposée au « développement de capacités motrices² », érigeant cette pratique des APSA au rang de fin en soi et contribuant quelque peu à entretenir, par l'absence de commentaires qui en révéleraient les enjeux, la confusion entre « éducation physique et sportive » et pratique d'animation sportive.

En 2008, les registres de compétences spécifiques introduits en 2002 sont conservés en maternelle, sans être introduits ni dénommés ainsi. On les retrouve pour la plupart présentés selon leurs libellés génériques au sein du domaine « agir et s'exprimer avec son corps », sans précision quant à des niveaux d'acquisition, ni d'illustration permettant de reconnaître des exigences précises relatives à un élève de maternelle. Ainsi l'enfant devra-t-il être capable d' « adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés³ », tandis qu'en 2002, on attendait de lui, par exemple, qu'il « se déplace dans des formes d'actions inhabituelles remettant en cause l'équilibre (sauter, grimper, rouler, se balancer, se déplacer à quatre pattes, se renverser...)⁴ », ou bien « se déplace (marcher, courir) dans des environnements proches puis progressivement dans des environnements étrangers et incertains (cour, parc public, petit bois...)⁵ ».

Parfois, en 2008, l'illustration apparaît sans la compétence spécifique de référence, comme par exemple lorsqu'il est écrit directement « s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement⁶ ». Cette illustration de compétence en danse n'est pas référée à ce qui devrait apparaître comme la dénomination générique « réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive⁷ ».

À tous les cycles, en 2008, beaucoup des illustrations des compétences sont empruntées au texte de 2002 puis fortement résumées⁸. Beaucoup d'autres restent

¹ *Id.*, p. 23

² *Id.*, p. 23

³ *Id.*, p. 15

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 30

⁵ *Id.*, p. 30

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

⁷ *Id.*, p. 15

⁸ La compétence de 2008 citée dans la note précédente rappelle fortement celle de 2002 formulée comme suit mais beaucoup plus détaillée et cohérente :

très générales, reprenant la logique des activités sans en caractériser de niveaux précis d'acquisition, comme par exemple :

Cycle deux : « Réaliser une performance - Activités athlétiques : courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles, sauter loin et haut, lancer loin »,

Cycle trois : « Réaliser une performance mesurée (en distance, en temps) - Activités athlétiques : courir vite, courir longtemps, courir en franchissant des obstacles, courir en relais, sauter loin, sauter haut, lancer loin ».¹.

Dans ce dernier exemple, relativement récurrent cependant, il n'est pas possible de percevoir les acquisitions visées derrière ces compétences qui renvoient plutôt à une énumération des logiques des différentes disciplines athlétiques.

De manière plus générale, la variété des APSA supports peut se révéler comme facteur de dispersion et de dilution des perspectives relatives à une véritable « éducation physique et sportive ». Cette dispersion est, certes, minorée par ce premier regroupement au sein des « compétences spécifiques » - qu'elles en portent le nom ou pas - qui malgré cela, s'il n'était accompagné d'éléments plus convergents, maintiendrait relativement indépendantes les acquisitions d'une compétence à l'autre et s'arrêterait à la seule perspective d'être plus « performant » dans les activités pratiquées.

« Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

Être capable de :

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

Mise en œuvre :

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

Exemples de compétences à atteindre en fin de maternelle

- rondes et jeux dansés : danser (se déplacer, faire les gestes) en concordance avec la musique, le chant, et les autres enfants ;
- danse : construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrase répétée et apprise par mémorisation corporelle des élans, vitesses, directions ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 30

¹ *Id.*, p. 18 ; 23

Comme on peut le constater, la nuance est très ténue et l'annonce de ce genre de compétence n'augure en rien des acquisitions véritablement visées.

Retrouver une cohérence au sein de cette discipline présentant des supports d'apprentissage aussi variés suppose donc de faire émerger ou de créer des points de convergence qui, tout en s'attachant aux démarches à développer pour faire apprendre, ne remettent toutefois pas en question la spécificité et la complémentarité des apprentissages permises par chacune de ces APSA. Mettre en œuvre une véritable « éducation physique et sportive » préparant à une maîtrise de sa pratique physique tout au long de la vie exige alors de dépasser la seule maîtrise d'activités pour évoluer vers une progressive prise en charge rationnelle, autonome et responsable, à court et à long terme, par les élèves, de leurs pratiques. Celle-ci devrait s'attacher à la manière d'aborder ces pratiques et de les gérer. À travers celle-ci, le maintien de la santé et de la sécurité et le développement de certaines formes de citoyenneté pourraient être visés. Les deux programmes abordent ces perspectives liées à la santé, à la sécurité et au rapport à la règle, avec toutefois quelques différences.

De la pratique physique à l'apprentissage

Concevoir et organiser : une importance variable

Le programme de 2002 avait choisi de présenter une démarche didactique relativement construite quelle que soit l'activité support, et finalisée par des apprentissages précis. Le développement de « compétences générales » inhérentes à une véritable « éducation » physique, car indispensables à une pratique physique rationnelle, citoyenne et promotrice de sa santé, de sa sécurité et de son propre progrès, était systématiquement visé dans toutes les activités abordées.

Le programme invoquait la « responsabilité » de l'école d'« offrir à l'enfant l'occasion d'élargir le champ de ses expériences dans des milieux et des espaces qui l'aident à mieux se connaître et à développer ses capacités physiques, qui l'incitent à ajuster et diversifier ses actions, qui lui offrent une palette de sensations et d'émotions variées, lui procurent le plaisir d'évoluer et de jouer au sein d'un groupe ». Cela supposait des espaces « pensés et aménagés par l'enseignant », amenant les élèves à « agir face aux obstacles rencontrés en comprenant progressivement ce qu'est prendre un risque calculé, à réaliser une performance que l'on peut mesurer, à

manipuler des objets pour s'en approprier ou en inventer des usages »¹. L'insistance sur une « mise en situation » porteuse d'acquisitions donnait une certaine importance à l'enseignant, concepteur de ces situations et responsable des apprentissages visés, sans pour autant lui donner un rôle directif. De fait, le programme de 2002 et son document d'application prévoyaient nombre de précisions quant au rôle de l'enseignant, à la qualité des situations qu'il conçoit, et à une bonne organisation des apprentissages.

En maternelle, le programme de 2002 n'évoquait en effet pas l'activité de l'enfant sans y associer le rôle de l'enseignant. Celui-ci constituait même le sujet d'un chapitre². Ce rôle, considéré dans le document d'application comme « primordial », se fondait sur une adaptation à l'élève et à ses possibilités, dans la perspective et surtout l'exigence de l'amener efficacement et progressivement vers l'atteinte des objectifs fixés par le programme³. Il était donc présent à toutes les étapes de la démarche d'enseignement, responsable du travail de conception, d'organisation, mais aussi des interventions en cours d'activité, indispensables aux apprentissages des élèves⁴. Cela supposait également un travail évaluatif, en amont puis en cours d'enseignement. Le document d'application parlait d'ailleurs sans ambiguïté d' « élaborer les situations didactiques⁵ ».

En maternelle,

« les situations proposées par l'enseignant [devaient] permettre aux enfants de construire progressivement le sens de chaque activité, de découvrir et d'explorer des espaces proches et progressivement plus

¹ *Id.*, p. 18

² « 4 - L'activité de l'enfant et le rôle de l'enseignant ». *Id.*, p. 28

³ « Ce rôle est primordial : pour que des apprentissages soient possibles, réels et durables, les situations proposées doivent être adaptées à l'âge et au niveau de développement des enfants, en créant une dynamique qui leur permet d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire et de construire " en action " leurs compétences spécifiques et transversales ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Ecole maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 1

⁴ « Il peut à l'occasion aider les enfants en difficulté passagère (assurer un équilibre vacillant en proposant l'appui de sa main, rassurer les timorés par des encouragements, suggérer un geste à faire...), sans toutefois anticiper sur les initiatives ou substituer des réponses toutes faites aux tâtonnements. La verbalisation par l'enseignant de ce qui est fait par les enfants joue un rôle important dans la compréhension de leurs actions ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 29

⁵ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Ecole maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 1

lointains, de s'y déplacer, avec ou sans engins, de manipuler des objets familiers, de se confronter à des obstacles variés, de s'exprimer avec leur corps, de rencontrer d'autres enfants, de communiquer et de jouer avec eux...¹».

Elles devaient donc d'abord :

« être l'occasion d'explorer les espaces, de manipuler les objets ou le matériel, d'exercer et de jouer successivement des rôles différents, d'explorer les façons de mobiliser son corps et ses segments, notamment en construisant progressivement sa latéralité, d'expérimenter différents types d'efforts, en particulier lors d'activités de course, de lutte, de jeux...² »,

Cela exigeait une certaine rigueur dans l'organisation de ces situations, et supposait une modulation et différenciation des interventions de l'enseignant en fonction des moments.

Ainsi, « l'aménagement matériel » était considéré comme « déterminant³ », surtout en maternelle. Chez les « tout-petits », cet aménagement matériel était d'autant plus important que la phase d'exploration était essentielle, compte-tenu des

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 28

² *Id.*, p. 28

³ L'aménagement matériel : il est déterminant. En effet, l'apprentissage étant sous l'influence du milieu, le choix de certains objets, de leur nombre, de telle disposition des obstacles, de tel espace, de tel laps de temps, etc., est déterminant pour permettre :

- de mobiliser et de développer les ressources affectives, motrices et cognitives (par exemple, un toboggan devra comporter une pente suffisamment forte pour inciter les enfants à aller glisser dessus)
- une durée, une quantité d'actions importantes (répétitions) pour stabiliser, affiner les gestes.
- de présenter différents niveaux de difficulté afin de présenter de réels problèmes à résoudre pour chaque enfant (sinon, c'est " trop facile ")
- de pouvoir se repérer dans l'espace et les matériels proposés et donner des indices clairs sur la réussite de l'action

(zones à atteindre matérialisées par des couleurs, cibles bien identifiées, espaces délimités par des plots, caisses à remplir de ballons ou d'objets divers...).

- de pouvoir s'exercer par essais et erreurs (on peut ne pas réussir, se tromper, l'important est de pouvoir recommencer plusieurs fois...) et avoir le temps de trouver une solution de réussite, à condition que le dispositif propose des niveaux d'action différents, par exemple : marcher en équilibre sur un banc large, sur une poutre basse, sur une poutre plus haute... ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. *Ecole maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 1

motivations « émotionnelles » à agir d'enfants de cet âge¹, de leurs possibilités motrices, mais sans doute aussi parce que la consigne n'était pas encore un moyen efficace de se faire comprendre. Les « espaces d'évolution » progressant « d'environnements familiers² » vers des environnements « de plus en plus étrangers³ » étaient « progressivement délimités⁴ » – au fur et à mesure que l'espace se construisait chez ces très jeunes enfants –, « structurés à l'aide d'objets [...] incitant à l'action ou, au contraire, jouant le rôle d'obstacles⁵ », provoquant des « ajustements de plus en plus fins à toutes sortes d'objets et de matériel⁶ ». Chaque aménagement avait vocation à provoquer une adaptation constitutive d'apprentissages chez les élèves.

Le souci de permettre une mobilisation de toutes les ressources des élèves pouvait ainsi être garanti, outre une programmation équilibrée, par la liberté laissée aux élèves au cours des séances de chercher et d'élaborer des solutions aux problèmes délibérément posés par l'enseignant⁷. La confrontation à des situations posant des problèmes – adaptés aux possibilités des enfants – ainsi que la mise en situation active de l'élève dans la recherche de solutions étaient en effet de nature à exiger également, au-delà des sollicitations motrices, la mobilisation de ressources affectives et cognitives. Les situations proposées devaient donc offrir aux enfants « des choix possibles dans les moyens recherchés pour atteindre les buts, respectant ainsi la poursuite du développement de [leur] autonomie » afin qu'ils puissent « développer des stratégies différentes », « produire des réponses variées (essayer plusieurs manières de sauter, glisser, lancer..) »⁸. Tout ceci était donc possible à

¹ « Les premières actions du jeune enfant sont réalisées "pour le plaisir", et sont liées aux sensations et aux émotions ressenties. Il s'agit donc de le laisser jouer, c'est-à-dire éprouver son pouvoir sur le monde et les objets qui l'entourent.

Progressivement, en fonction de l'effet produit, le tout-petit ajoute une intention qui précise cette action et, finalement, l'organise et la construit de façon plus affinée et mieux adaptée au milieu ». *Id.*, p. 29

² *Id.*, p. 29

³ *Id.*, p. 29

⁴ *Id.*, p. 29

⁵ *Id.*, p. 29

⁶ *Id.*, p. 29

⁷ Même chez les « tout-petits » : « Les réponses sont d'abord recherchées de manière individuelle, en laissant du temps pour explorer, ressentir, trouver de nouvelles façons de faire, imiter un autre enfant (l'imitation est à cet âge une façon d'entrer en communication) ». *Id.*, p. 29

⁸ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. École maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 2

condition que les élèves soient « volontairement actifs à partir d'un but précis qu'ils cherchent à atteindre (" Je voudrais réussir à sauter jusqu'à la zone rouge, en prenant un élan ") » et « de ne pas considérer " l'erreur " comme une faute, comme un échec »¹. Le document d'application rappelait que cette dernière « peut être formatrice si elle est analysée et surmontée, avec l'aide de l'enseignant notamment, qui peut faire prendre conscience de la cause de l'échec² ». À partir de là, l'enseignant de 2002 s'attachait à prendre en compte les possibilités de ses élèves, mais aussi leurs représentations, afin de les motiver à s'engager au travers de projets divers³ adaptés. L'ensemble devait cependant être accompagné de « buts clairement définis pour la réalisation des tâches⁴ », mobilisant à nouveau un aménagement matériel lisible pour les élèves et un véritable travail d'élaboration de la consigne⁵. Concevoir des situations présentant des difficultés différenciées en fonction des élèves était en outre de nature à garantir cet engagement « dans un "challenge" avec lui-même (oser s'engager..), à condition que le niveau de difficulté soit accessible⁶ ». Mais il était aussi indispensable de garantir la sécurité des enfants. L'évaluation diagnostique de leurs possibilités permettait de ne pas leur poser de problèmes hors de leur portée et donc susceptibles de les mettre en danger. Les situations proposées par l'enseignant devaient, de ce point de vue, garantir un niveau de risque objectif minimal, tant du point de vue de l'aménagement que des tâches à réaliser⁷.

¹ *Id.*, p. 2

² *Id.*, p. 2

³ « La notion de projet est à cet égard fondamentale. En effet, mettre les enfants en situation de projet, c'est leur permettre de savoir, de comprendre ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils savent faire, ce qu'ils vont apprendre. Pour l'enseignant, il s'agit alors de s'appuyer sur leurs représentations (les images, les idées qu'ils ont de l'activité, par exemple : courir longtemps, ça essouffle et ça fait mal aux pieds...), faire émerger des désirs, des motivations (par exemple : on voudrait apprendre à faire comme les clowns), donner du sens à leurs apprentissages (par exemple : apprendre à s'orienter, ça sert à pouvoir se retrouver dans son quartier), s'appuyer sur les propositions des enfants (par exemple : on voudrait aller faire du vélo dans le parc de loisirs) ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Ecole maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 1

⁴ *Id.*, p. 1

⁵ « Ce qu'il y a à faire doit être facilement compris par les enfants. Cette compréhension passe par une réelle lisibilité des indices à prendre (caractéristiques du matériel, rôles, espaces...) et une grande clarté dans l'énoncé de la consigne orale (Il faut lancer les balles pour faire tomber les briques).

Ces buts doivent orienter l'action de l'enfant et lui permettre de se mobiliser dans une perspective de dépassement (par ex : les zones de couleur pour sauter, courir, lancer de plus en plus loin...) ». *Id.*, p. 1

⁶ *Id.*, p. 2

⁷ « En outre, c'est en s'engageant dans l'activité que l'enfant apprend peu à peu à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, que ce soit la sienne ou celle des autres. Il le fait dans des

Pour autant, l'enseignant devait apprendre à s'effacer pour laisser l'élève agir, chercher, voire se tromper, sans pour autant le décourager. Le programme rappelait, en maternelle, que « c'est en s'exerçant librement, puis de façon plus guidée, que les enfants vont peu à peu construire ces actions, les diversifier, les enrichir, commencer à les coordonner et les enchaîner entre elles¹ ».

Pour les tout-petits,

« L'enseignant permet d'abord une exploration libre des espaces et du matériel proposés sans chercher au départ une trop grande complexité dans l'aménagement du milieu. En effet, l'espace d'investigation ne doit pas être trop vaste si l'on souhaite que des enfants de cet âge y trouvent aisément des repères. Pendant les activités, l'enseignant doit se situer au plus près du groupe d'enfants, au milieu d'eux si nécessaire, afin de pouvoir jouer pleinement son rôle d'incitateur, d'aide, de régulateur² ».

Il s'agissait pour lui de différer son envie d'intervenir ou de dire d'emblée comment faire. Son aide passagère ne devait pas se substituer à l'activité de recherche de solutions par l'élève, mais s'attacher d'abord à concevoir les situations comme des « jeux » et permettant l'« exploration libre³, puis à « guider », « suggérer », « interagir » avec l'élève⁴.

Les interventions de l'enseignant étaient moins explicitement présentes aux cycles deux et trois mais il était malgré tout précisé que tous les « aspects » d'une éducation physique et sportive devaient être « exploités par l'enseignant⁵ », et l'on continuait à parler de « situations mises en place par l'enseignant [devant] permettre à chaque élève de -⁶ ». L'enseignant restait celui qui conçoit, différencie et se met au second plan pour laisser l'élève chercher et agir.

situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'enseignant (nature de l'environnement, matériel et règles de jeu ou d'action adaptés) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

¹ *Id.*, pp. 27-28

² *Id.*, p. 29

³ « Les situations sont conçues et organisées comme des jeux. Elles permettent l'exploration libre du dispositif proposé ». *Id.*, p. 29

⁴ « L'enseignant aide ou guide l'enfant lorsque le besoin s'en fait sentir, il lui suggère des solutions nouvelles aux problèmes qu'il a posés, bref il interagit sans cesse avec lui ». *Id.*, p. 28

⁵ *Id.*, p. 61 ; 92

⁶ *Id.*, p. 30 ; 62 ; 93

La quantité de travail indispensable à tout apprentissage devait, elle aussi, être garantie par une bonne organisation et la proposition de matériel en quantité suffisante¹. Le programme rappelait d'ailleurs qu' :

« à l'école maternelle, l'enfant a besoin de temps pour découvrir l'espace et le matériel, pour comprendre les consignes, pour réaliser ses actions, affiner ses gestes, pour trouver de nouvelles réponses, s'exercer, agir avec les autres... Sans une organisation rigoureuse des activités, il risque de passer plus de temps à attendre son tour qu'à réaliser des actions »².

Ce travail de conception de situations intégrant une organisation matérielle et pédagogique rigoureuse était cependant inopérant, c'est-à-dire insuffisant pour provoquer des apprentissages, sans une évaluation initiale, mais aussi formative, soucieuse d'adapter les situations aux possibilités des élèves - les situations proposées devaient même être de nature à engager ces derniers, avec l'aide de l'enseignant, dans un processus d'évaluation de leurs progrès³ - et sans les interventions de l'enseignant.

Le programme de 2008 en maternelle incite les enseignants à « [veiller] à proposer des situations et des activités renouvelées d'année en année, de complexité progressive », à « [s'attacher] à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser et [à] leur [faire] prendre conscience des nouvelles possibilités acquises »⁴. Peu cité, l'enseignant de 2008 endosse la responsabilité de renouveler les pratiques à proposer aux élèves. On comprend à cette lecture qu'une certaine évolution est recherchée amenant les élèves vers « des environnements

¹ « Cela suppose une mise à disposition de matériel en quantité suffisante (un objet par enfant pour le petit matériel : balles, ballons, rubans, foulards...) ». *Id.*, p. 28

² *Id.*, p. 28

³ « Une évaluation des progrès réalisés :

- par la précision de critères de réussite très concrets inscrits dans le dispositif de la tâche (par exemple : les ballons pris par les loups sont regroupés dans une caisse, les espaces délimités par des plots très visibles...)

- par la connaissance et la prise en compte du résultat de son action, d'un point de vue quantitatif (nombre d'actions) comme d'un point de vue qualitatif (qualité des actions), par exemple : « J'ai lancé sans élan trois balles dans le cerceau vert, et avec élan trois balles dans la cerceau rouge » ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Ecole maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 2

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

progressivement plus inhabituels¹ », un progrès que le maître s'attache à rendre objectivable pour les enfants. Les activités physiques sont « libres ou guidées dans des milieux variés » et leur pratique permet de « [développer] leurs capacités motrices » dans les trois actions motrices fondamentales². « Ils apprennent à suivre des parcours élaborés par l'enseignant ou proposés par eux³ ». Aucune précision n'est donnée quant au rôle de l'enseignant ou aux principes de conception des situations. Cependant, on devrait obtenir à terme que « les enfants coordonnent des actions et les enchaînent », qu' « ils adaptent leur conduite motrice en vue de l'efficacité et de la précision du geste »⁴. Les propositions apparaissent comme appuyées par la conception d'un apprentissage moteur qui aboutit naturellement à des progrès, et ce, quelles que soient les situations proposées, avec ou sans l'enseignant. Le programme semble en effet considérer l'activité physique et les expériences corporelles comme étant l'« occasion » de provoquer un certain nombre d'actions et d'acquisitions⁵. Il est principalement fait comme si le concept de « conduite motrice » n'intégrait pas la dimension de l'intention, car à aucun moment il n'est fait état, dans le programme actuel, de l'idée de s'organiser par rapport à un but précis, de s'adapter à un environnement véritablement et délibérément contraignant.

Les programmes de cycle deux et trois ne font plus du tout allusion à l'enseignant ni même à tout travail de conception ou d'organisation qui pourrait initier et optimiser les apprentissages, excepté à propos de la programmation des activités support d'enseignement.

La programmation des activités sur la semaine, sur l'année ou le cycle le paramètre qui permet de majorer les temps de pratique nécessaires aux acquisitions, d'équilibrer les types de pratiques et donc d'acquisitions potentielles, et d'organiser le travail du maître dans la classe.

¹ *Id.*, p. 15

² *Id.*, p. 15

³ *Id.*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 15

⁵ « Elles (l'activité physique et les expériences corporelles) sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer, d'agir dans des environnements familiers, puis, progressivement, plus inhabituels. Elles permettent de se situer dans l'espace.

L'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés, et à fournir des efforts tout en modulant son énergie. Il exprime ce qu'il ressent, nomme les activités et les objets manipulés ou utilisés, dit ce qu'il a envie de faire ». *Id.*, p. 15

En 2002, cette programmation des APSA porteuses des compétences à travailler avait fait l'objet d'un long développement dans le programme de chaque cycle, renforcé dans les documents d'application. Ceux-ci étaient abondamment revenus, à plusieurs niveaux, sur les principes pour organiser la progressivité des apprentissages, mais l'atteinte des objectifs restait malgré tout dépendante d'une programmation rationnelle.

Les principes présidant à cette réflexion reposaient d'abord sur le souci de garantir une « véritable éducation physique, complète et équilibrée et [d']éviter les séances disparates¹ » : solliciter toutes les actions motrices élémentaires en maternelle et en varier les conditions de mise en œuvre², et pour les trois cycles, aborder « dans chacune des années du cycle les quatre compétences spécifiques³ », travailler « obligatoirement » « la compétence "S'affronter individuellement et/ou collectivement" [...] au travers d'un module d'apprentissage sur les jeux ou sports collectifs⁴ », et accorder un temps de pratique suffisant pour chacune des activités supports afin qu'une évolution du niveau des compétences visées soit significative.

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Éducation physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 3 « 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 62-63 ; 93

² « Seule une programmation ordonnée des activités tout au long de la scolarité à l'école maternelle permet de faire des activités corporelles une véritable éducation. [...]

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

[...]

Parce qu'elles sont complémentaires, chacune de ces quatre compétences doit être vécue par l'enfant chaque année, dans des modules de différentes activités, sur plusieurs séances (cinq à six au minimum). Au cours d'une semaine, et pendant au moins un demi-trimestre, deux ou trois compétences spécifiques peuvent être programmées à travers des activités différentes ». *Id.*, pp. 28-29

³ « Dans chacune des années du cycle, les quatre compétences spécifiques (réaliser une performance mesurée, adapter ses déplacements à différents types d'environnements, s'affronter 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 "Réaliser une performance mesurée" peut être travaillée à travers les activités athlétiques ou les activités de natation ». *Id.*, p. 63 ; 93

⁴ *Id.*, p. 63 ; 93

Pour chaque compétence le nombre de séances consacrées à une même activité était ainsi précisé, dans le souci de garantir un temps total de confrontation à la pratique compatible avec les acquisitions attendues¹, et donc des apprentissages tangibles. Le document d'application pour le cycle un faisait une proposition en ce sens : « chaque activité physique sera abordée dans des modules de plusieurs séances, à raison d'une ou deux séances par semaine, sur la durée d'un demi-trimestre environ, soit au minimum six à sept séances² ».

En cycle deux, le document d'application annonçait que « pour que les apprentissages soient réels, il serait souhaitable que les modules d'apprentissage soient de 10 à 15 séances³ ». Relativisant quelque peu, les concepteurs de 2002 composaient entre cette exigence théorique et des paramètres, sans doute motivationnels et organisationnels, pour s'accorder sur un nombre plus restreint de séances⁴. Cependant, les compétences spécifiques s'exprimant dans plusieurs activités, il était précisé que « chaque compétence sera traitée au travers d'une ou plusieurs activités⁵ ».

Au cycle trois, la problématique à vocation culturelle de l'« homogénéité nationale » minimale, corrélative de l'idée d'une culture scolaire partagée, menacée par la diversité des pratiques possibles sur tout le territoire, était soulevée. Elle justifiait l'établissement de deux groupes d'activités à programmer : un « groupe commun » à toutes les écoles, et un « groupe complémentaire » permettant de respecter les « spécificités locales »⁶. Des exemples de programmations étaient

Le programme de cycle deux encourageait même la programmation de la natation à ce cycle : « 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 ». *Id.*, p. 63

¹ « Le plus important est que les enfants aient l'occasion de construire les différentes compétences dans des modules suffisamment longs pour que des apprentissages stables puissent être réalisés, et conduire ainsi les enfants vers des progrès réels et lisibles ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Ecole maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 2

² *Id.*, p. 2

³ *Id.*, p. 2

⁴ « Par souci de réalisme, le minimum est fixé à cinq ou six séances de chaque activité pour un module d'apprentissage ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 63 ; 93

⁵ *Id.*, p. 63 ; 93

⁶ « Ensemble commun

Il est constitué des activités les plus fréquemment enseignées dans les établissements scolaires.

L'enseignement s'appuiera de façon prioritaire sur ces activités

proposés dans chaque document d'application. Mais définir une quantité de confrontation à une activité n'était pas suffisant sans les précisions assorties relatives à la répartition des séances, dans la semaine¹ et même dans la journée², afin de respecter les rythmes biologiques de l'enfant. La pratique quotidienne était nettement préférée à un regroupement de l'horaire sur peu de jours, surtout en maternelle. Outre une réponse au besoin de bouger des enfants qui passent de longues heures assis et enfermés dans les salles de classe, on peut y voir une préférence pour des séances plus courtes mais proches dans le temps, compte-tenu des difficultés des enfants à maintenir leur attention et leur vigilance trop longtemps vis-à-vis d'une même activité, et de la nécessité de ne pas poser de délai trop long entre deux moments d'un même enseignement pour de jeunes élèves.

On trouvait ainsi, dans le texte de 2002, des éléments contribuant au dépassement d'un simple moment d'*animation* ou de *pratique* où la question des conditions nécessaires aux apprentissages serait négligée, et où les activités changeraient le plus souvent pour ne pas provoquer l'ennui des uns et des autres. Les activités étaient choisies en fonction des apprentissages visés³, organisées

[...]

Ensemble complémentaire

S'il est souhaitable de tendre vers une harmonisation des activités physiques, sportives et artistiques enseignées, il est aussi nécessaire de favoriser l'exploitation des ressources locales. C'est pourquoi d'autres activités peuvent être proposées ». (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002, p. 4)

¹ Maternelle : « Le besoin de mouvement des enfants est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance d'activité corporelle chaque jour (de 30 à 45 minutes environ, selon la nature des activités, l'organisation choisie, l'intensité des actions réalisées, le moment dans l'année, les comportements des enfants...) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 28

Cycles 2 et 3 : « 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 ». *Id.*, pp. 62-63 ; 93

² « Ces séances doivent être placées dans l'emploi du temps de manière à respecter les rythmes de l'enfant : le milieu de matinée (niveau de vigilance optimum) est plutôt favorable aux activités de prise de risque, à la découverte d'une nouvelle situation ; la fin de matinée est propice aux activités plus calmes (rondes et jeux chantés, jeux déjà connus...) ; le début d'après-midi n'est pas un moment très favorable ; la deuxième partie de l'après-midi convient, pour les plus grands, à toutes les activités qui ne comportent pas de prises de risque excessives ». *Id.*, p. 28

³ « 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 ».

« Les compétences générales et les connaissances peuvent être abordées au travers de toutes les activités physiques ». *Id.*, p. 63 ; 93

rigoureusement dans le temps selon des paramètres liés aux exigences de ces activités, des programmes, mais aussi et surtout des besoins et caractéristiques des enfants et de la nécessité de les faire apprendre. Nous avons vu par ailleurs que la quantité de pratique est importante mais pas suffisante si l'on oublie l'aspect qualitatif, c'est-à-dire, comme le rappelait le programme de 2002 qu'« elle [une programmation ordonnée des activités tout au long de la scolarité] doit prendre le plus grand soin d'adapter les situations didactiques à l'âge et au développement des enfants, en créant la dynamique qui leur permet d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire¹ ».

Même s'il paraît plus difficile d'imposer quoi que ce soit du même ordre dans le cadre d'un horaire annualisé, comme c'est le cas en 2008², quelques propositions auraient sans doute permis de tempérer les dérives possibles de ce genre d'organisation, et de souligner l'importance d'une conception rigoureuse à tous les niveaux. Les propositions de 2008 ressemblent donc à un résumé très court et peu fidèle des recommandations de 2002. En effet, dans le programme de 2008, l'alinéa révélant qu'« ils s'attachent à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser³ » reste en effet assez vague. L'idée est sans doute de limiter les changements trop fréquents d'activités supports ou de proposer une organisation efficace du travail, mais sans autre précision. Les recommandations pour organiser la programmation des enseignements à court et à long terme sont très peu rapportées à un souci explicite de favoriser des apprentissages. En stipulant, comme nous l'avons vu en maternelle, que « les enseignants veillent à proposer des situations et des activités renouvelées d'année en année, de complexité progressive⁴ », ou en cycle 2 que « la pratique des activités est organisée sur les deux (ou trois pour le cycle 3) années du cycle en exploitant les ressources locales⁵ » les rédacteurs n'apportent pas d'information fondamentale. Le renouvellement des situations d'année en année, basé sur une complexité progressive nous apparaît comme inhérent à tout

¹ *Id.*, p. 28

² Les heures d'EPS, comme celles de toutes les disciplines sauf mathématiques et français sont globalisées sur l'année dans le programme de 2008 (108 heures d'EPS par an ce qui correspond à une moyenne de 3 heures par semaine), autorisant une certaine liberté mais aussi peut-être quelques dérives dans leur programmation.

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 15

⁵ *Id.*, p. 18 ; 23

enseignement, surtout lorsqu'il s'agit d'accompagner le développement très significatif de jeunes enfants. Le rappeler est sans doute important mais ne constitue pas une aide effective pour une conception optimale des enseignements. Par ailleurs, si renouveler « les situations » est encouragé pour accompagner les évolutions de l'apprenant, c'est évidemment recommandé à défaut d'être bien formulé et explicité du point de vue des principes qui organisent ce renouvellement. En revanche, renouveler « les activités » peut à l'inverse renvoyer à de la simple animation s'il s'agit de changer simplement pour ne pas se lasser. On peut cependant raisonnablement espérer que c'est plutôt, ici encore, dans une perspective d'évolution positive des pratiques.

Le temps sur lequel s'organisent les apprentissages ne paraît finalement pas avoir la même valeur en 2008 et en 2002 : structuré et organisé en 2002, pas du tout évoqué en 2008.

Les programmes de 2002 révèlent de façon très nette que l'enfant a besoin de temps pour apprendre. Ils incluent dans ce temps les périodes d'exploration, de recherche inévitablement assorties d'erreurs, qui pour toute personne éprise de « rendement » pourraient s'avérer inutiles, mais qui, selon les théories constructivistes sur l'apprentissage, sont au contraire indispensables à la qualité et à la durabilité des acquis. Le temps pour jouer est lui aussi envisagé pour les tout-petits et n'est pas du tout considéré comme perdu¹.

L'ensemble plus ou moins exhaustif de ces précisions n'est pourtant suffisant dans aucun des deux programmes pour assurer une approche commune des pratiques, ni *a fortiori* pour garantir la véritable « éducation physique et sportive » dont chacun d'eux se réclame. Nous l'avons vu, aborder les apprentissages par les compétences spécifiques développées constitue, particulièrement en EPS où l'abondance d'activités supports d'enseignement tend à disperser les intentions, un premier niveau de convergence pour certaines de ces APSA. Les deux programmes d'éducation physique s'y sont chacun à sa manière conformés, mais le texte de 2002

¹ « Les premières actions du jeune enfant sont réalisées "pour le plaisir", et sont liées aux sensations et aux émotions ressenties. Il s'agit donc de le laisser jouer, c'est-à-dire éprouver son pouvoir sur le monde et les objets qui l'entourent.

Progressivement, en fonction de l'effet produit, le tout-petit ajoute une intention qui précise cette action et, finalement, l'organise et la construit de façon plus affinée et mieux adaptée au milieu. » Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*

dépassait ce niveau de rencontre encore spécifique pour introduire des compétences [qui] ne sont « pas construites pour elles-mêmes¹ », et qui "permettent au-delà des activités, la connaissance, l'action dans un espace et dans un temps structurés², et l'acquisition, avec l'aide de l'enseignant³, « des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale⁴ ».

Rationalité et mise à distance pour « apprendre à appréhender les pratiques »

La rencontre avec les compétences non spécifiques s'exerçait donc à partir du moment où l'élève s'engageait dans une activité, quelle qu'elle soit. Le texte de 2002 expliquait, dès la maternelle que :

« C'est donc à travers les différentes activités physiques, lors des séances vécues avec la classe, que les enfants vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, contrôler ses émotions), faire un projet d'action (à court terme), identifier et apprécier les effets de l'activité (prendre des indices simples, prendre des repères dans l'espace et le temps, constater ses progrès), se conduire dans le groupe en fonction de règles (participer à des actions collectives, comprendre des règles, écouter et respecter les autres, coopérer)⁵ ».

Évoluant avec les caractéristiques de développement et de compétences des élèves, le texte concernant les cycles deux et trois ne parlait plus de « s'engager dans

¹ *Id.*, p. 30 ; 62 ; 92

« Ces compétences ne sont pas construites indépendamment de la pratique des activités physiques.

Elles ne doivent pas être choisies comme l'objectif exclusif des situations pédagogiques, ni évaluées systématiquement ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 5

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 30

³ *Id.*, p. 30 ; 62 ; 92

⁴ *Id.*, p. 30 ; 62 ; 92

⁵ *Id.*, p. 30

l'action¹ » mais de « s'engager lucidement dans l'action² », intégrant aux acquisitions déjà envisagées la possibilité de « choisir des stratégies efficaces³ ».

En requérant la construction de « projets d'action »⁴, ce programme mobilisait les élèves dans un engagement plus réfléchi, dans des projets moins immédiats, à plus long terme, qu'il s'agissait d'ailleurs progressivement de « formuler⁵ », de « mettre en œuvre⁶ », dans lesquels il était question, en cycle trois, de « s'engager contractuellement⁷ », c'est-à-dire vis-à-vis desquels il devenait important de se responsabiliser en toute connaissance de cause.

Les « effets de l'activité » n'étaient plus seulement « identifiés⁸ », comme en maternelle, mais progressivement « mesurés et appréciés⁹ ». Les élèves « lisaient « des « indices variés¹⁰ » - qualifiés de « complexes¹¹ » au cycle trois -, « [mettant] en relation des notions d'espace et de temps¹² » après avoir, en maternelle, appris à « prendre des repères dans l'espace et le temps¹³ ». Ils devaient en outre être désormais capables d' « apprécier [leurs] actions, [leurs] progrès, ceux des autres.¹⁴ ». S'appropriant progressivement les activités, ils devaient peu à peu devenir capables d' « appliquer des principes d'action¹⁵ » qui, à la différence de règles, pouvaient être déclinés avec plus d'autonomie dans les différentes activités dont ils relevaient.

¹ *Id.*, p. 30

² *Id.*, p. 62 ; 93

³ *Id.*, p. 62 ; 93

⁴ « Ces projets sont surtout dans le “ court terme ” et permettent aux enfants de commencer à se confronter à la notion de méthode de travail : quelles actions choisir, quels outils, quelles techniques... C'est aussi l'occasion de s'exprimer oralement : dire ce qu'on a envie d'apprendre, les actions que l'on voudrait réaliser, énoncer les règles du jeu auquel on veut jouer... ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Ecole maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 5

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 62 ; 93

⁶ *Id.*, p. 62 ; 93

⁷ *Id.*, p. 93

⁸ *Id.*, p. 30

⁹ *Id.*, p. 62 ; 93

¹⁰ *Id.*, p. 62 ; 93

¹¹ *Id.*, p. 93

¹² *Id.*, p. 62 ; 93

¹³ *Id.*, p. 30

¹⁴ *Id.*, p. 62 ; 93

¹⁵ *Id.*, p. 93

Enfin, développant le « vivre ensemble », ils devaient, non seulement « appliquer des principes de vie collective¹ », mais peu à peu, à l'instar du travail réalisé en éducation civique, « construire² » certains de ces principes, et, au cycle trois, « se conduire dans le groupe en fonction de règles, de codes, écouter et respecter les autres, coopérer.³ ». Les documents d'application précisait pour les différents cycles dans quelle mesure ce genre de compétence se voulait constitutive de la formation du citoyen :

« Il s'agit de faire comprendre aux enfants qu'ils vivent dans un groupe et une société ayant ses règles et ses valeurs. Les situations proposées devront leur permettre de comprendre ces règles et ces valeurs, mais surtout de les mettre en pratique ».

[...]

« C'est la notion de citoyenneté en actes qu'il s'agit de faire construire aux enfants, en les confrontant à des situations où l'on n'agit pas seul, mais dans un groupe et une société ayant ses règles et ses valeurs⁴ ».

Ces propositions auraient pu rester à l'état d'objectifs si les documents d'accompagnement n'étaient venus les illustrer pour bon nombre d'APSA susceptibles d'être programmées. Ainsi, « S'engager lucidement dans l'activité » se traduisait dans les activités athlétiques en cycle deux par :

*« * S'engager dans des actions progressivement plus complexes :*

- en fonction d'un risque reconnu et apprécié et en contrôlant ses émotions et leurs effets :

. accepter de se mesurer à d'autres de force à peu près égale (dans des courses, sauts ou lancers)

- en fonction de la difficulté de la tâche :

. augmenter sa distance de course longue

. franchir des obstacles (haies) plus hauts

- en anticipant sur le résultat de son action

¹ *Id.*, p. 62

² *Id.*, p. 93

³ *Id.*, p. 93

⁴ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

- se fixer un contrat de réalisation (distance à parcourir, hauteur à franchir, une zone à atteindre)

* Fournir des efforts variés et adaptés sollicitant les grandes fonctions.

- Se fixer un rythme de course adapté à la distance à parcourir et à ses capacités du moment.

(Courir sans s'essouffler)¹ »,

et en cycle trois par :

« * S'engager dans les activités :

- en choisissant les stratégies d'action les plus efficaces, ou les plus adaptées en fonction du milieu dans laquelle elle se déroule : allure et technique de course en fonction du terrain, vitesse de la course d'élan, forme du geste de lancer...

- en anticipant sur les actions à réaliser : se fixer un contrat de performance réaliste (distance à parcourir, hauteur ou distance à franchir..) et le réaliser.

- en contrôlant ses émotions et leurs effets dans des situations de risque ou de difficulté : produire une performance en confrontation directe ou différée avec d'autres enfants sensiblement de même niveau. (Situation de compétition)

- en gérant ses efforts avec efficacité et sécurité : adapter son allure de course à la distance parcourue pour courir longtemps sans être essoufflé.

* Enrichir son répertoire de sensations motrices inhabituelles et leurs combinaisons : vitesse et déséquilibre (prendre un départ de vitesse), accélérations (fins de courses), envols (sauts) etc...² ».

Cette compétence se traduisait en danse au cycle deux par :

«* S'engager dans des actions progressivement plus complexes :

- en fonction d'un risque reconnu et apprécié : se produire devant un public (les autres enfants, les parents...)

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. École maternelle, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements. Fiches d'accompagnement. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 4

² *Id.*, p. 6

- en anticipant sur le résultat de son action : mémoriser progressivement les éléments qui composent la phrase chorégraphique.

* Reconnaître, exprimer, contrôler ses émotions et leurs effets dans des situations où l'on se produit devant les autres : rester concentré, ne pas rire ou s'arrêter, rester « dans l'action »...

* Enrichir son répertoire de sensations motrices inhabituelles :

- Mise en jeu du corps : équilibres et déséquilibres, rotations, passages au sol (appuis divers), vitesse d'exécution...¹ ».

puis au cycle trois :

«* S'engager dans l'action :

- en choisissant les modes d'action les plus adaptés dans des temps et des espaces divers, en relation avec le monde sonore ou l'idée proposés...

- en anticipant sur les actions à réaliser, par la mémorisation progressive des éléments qui composent le moment chorégraphique.

- en contrôlant ses émotions et leurs effets dans des situations de risque ou de difficulté de plus en plus diversifiées : se produire devant un public en restant concentré et sans que les moyens d'expression soient perturbés...

* Enrichir son répertoire de sensations motrices inhabituelles et leurs combinaisons :

- Mise en jeu du corps et de son énergie : équilibre et déséquilibre, appuis divers, changement d'axe, transfert de poids du corps, accélérations, rotations dans plusieurs axes, vitesse d'exécution...²».

Ainsi, en même temps que les élèves accédaient aux activités physiques sportives et artistiques inspirées des pratiques sociales de référence – sans pour autant qu'elles constituent une copie conforme aux pratiques de club -, et qu'ils devaient donc maîtriser des habiletés de plus en plus complexes, intégrées dans des structures spatio-temporelles elles aussi beaucoup plus difficiles à appréhender, les niveaux de maîtrise des compétences transversales ou générales évoluaient également. Ils permettaient aux élèves de s'adapter à la logique et aux contraintes des activités, mais aussi de construire une approche de plus en plus raisonnée et

¹ *Id.*, p. 12

² *Id.*, p. 14

distanciée par rapport à elles, en un mot, d'accéder à une « éducation physique ». La compréhension et la connaissance des principes ayant fait l'objet d'une appropriation devaient permettre, à la fois une pratique plus rationnelle, et une appréhension plus avertie des pratiques sociales de référence.

Cela permettait d'expliquer les objectifs relatifs à la santé et à la sécurité, et la possibilité de programmer des activités variées sans tomber dans la dérive de la dispersion et de la juxtaposition. Les compétences spécifiques venaient en effet organiser l'équilibre et la complémentarité des programmations, tandis que les compétences transversales associées à une démarche rigoureuse de l'enseignant garantissaient la continuité et la cohérence des apprentissages menés. Les compétences générales ou transversales pouvaient d'ailleurs dépasser le cadre de la seule éducation physique et sportive, et l'on aurait sans doute pu les trouver dans toutes les disciplines, formulées quasiment à l'identique, dans la mesure où elles s'attachaient au volet méthodologique des contenus d'apprentissages¹.

Les « règles » que les enfants s'approprièrent, en maternelle en 2002, devenaient des « principes » au sein de l'ancien programme au fur et à mesure que les élèves progressaient dans la compréhension et appréhendaient de manière plus raisonnée leurs pratiques. La façon d'appréhender pratiques et apprentissages se voyait ainsi orientée, pourvue d'intentions qui ne donnaient pas les solutions aux élèves, mais déclenchaient une vigilance, une attention de mieux en mieux ciblée et propre à s'attacher à ce qui permet efficacité et sécurité. L'établissement de projets d'action, la prise d'indices et de repères, le travail de l'évaluation, pour ne citer qu'eux, constituaient certains des éléments nécessaires à une gestion des apprentissages et des situations problématiques, y compris nouvelles, auxquelles les élèves devaient faire face et s'adapter. Ce travail sur ce qui apparaît plus comme des « intentions transversales² », renvoyant à des manières de « lire » les activités et les situations selon leur logique, ne s'exerçait cependant pas à vide puisqu'il était assorti de contenus d'apprentissage concrets et de connaissances à s'approprier. En effet, les rédacteurs de 2002 précisaient que :

¹ « 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 62 ; 92

² REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

« En construisant les compétences, dans la pratique des différentes activités, les enfants acquièrent des connaissances variées. Ce sont des connaissances sur soi, des savoirs pratiques portant sur la manière de réaliser différentes actions, sur les façons de se conduire dans le groupe classe. Ce sont aussi des connaissances sur les activités elles-mêmes, sur les instruments utilisés, sur les règles qu'elles impliquent¹ ».

Les « compétences à caractère transversal ou général » s'exerçaient et n'avaient de sens que rapportées au surcroît d'efficacité adaptative, de compréhension et donc de satisfaction et de plaisir à pratiquer qu'elles devaient engendrer et qui en validaient le sens. Elles étaient par ailleurs indissociables de la pratique d'APSA concrètes organisant et finalisant les conduites.

Ici encore, le rôle de l'enseignant était jugé déterminant puisque pour chaque cycle il était question de « pédagogie adaptée », et de « situations mises en place par l'enseignant [qui] doivent permettre de -²». Rien n'était automatique, et la rationalité ne naissait pas directement de la pratique, mais à partir de situations qui devaient être conçues et organisées par l'enseignant : au sein de celles-ci, le temps était laissé aux élèves pour essayer (en toute sécurité), chercher, réfléchir, verbaliser et discuter avec l'enseignant ou entre eux, en un mot, prendre en charge de plus en plus rationnellement et avec de plus en plus d'autonomie leurs pratiques physiques et leurs progrès.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 30 - 62

« En construisant les compétences, par la pratique des différentes activités, les élèves acquièrent des connaissances diverses : ce sont des sensations, des émotions, des "savoirs" sur le "comment réaliser" les actions spécifiques, ainsi que sur les façons de se conduire dans le groupe classe et, enfin, des informations sur les activités elles-mêmes ». *Id.*, p. 93

² « C'est par une pédagogie adaptée que les élèves apprennent à mieux apprécier leurs possibilités, à mieux connaître les autres enfants, à accepter puis contrôler leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en œuvre des règles, des codes. Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque enfant de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de regarder comment les autres agissent, de pouvoir se faire aider par une parade ou un conseil ». *Id.*, p. 30

« C'est par une pédagogie adaptée que 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... ». *Id.*, pp. 62 ; 92 - 93

Le programme de 2008 n'a pas retenu cette idée de « compétences transversales et connaissances¹ » pour la maternelle ou de « compétences générales et connaissances² » pour les cycles deux et trois. Il n'exprime pas ce souci de cohérence et de dépassement des pratiques et n'incite pas explicitement à permettre aux élèves, non seulement de prendre de la distance par rapport à celles-ci, mais aussi de devenir plus autonomes dans leur façon de pratiquer, à court, moyen et de plus en plus long terme. Les compétences transversales ou générales n'étant pas nommées en tant que telles dans le socle commun, bien que les compétences six et sept dépassent l'aspect spécifique (« compétences sociales et civiques », « autonomie et initiative »), il était peut-être difficile de les évoquer d'une manière similaire à celle de 2002 dans le programme de 2008, d'autant que le concept de « compétences transversales » est généralement discuté en tant que tel³. Néanmoins, rien n'y fait référence, que ce soit de manière directe ou indirecte.

Nous venons de le voir, le programme de 2008 n'a pas choisi de retenir et proposer aux élèves une façon d'appréhender les pratiques physiques de manière transversale ou générale par l'engagement lucide, la mise en projet, l'appréciation des effets de l'activité ou la gestion des règles de vie collective, et donc par des démarches progressivement plus autonomes et responsables pour aborder rationnellement la pratique. Pour autant, à l'instar des auteurs de 2002 qui avaient choisi de les construire de la petite section à la terminale, il ne semble pas que les concepteurs de 2008 aient renoncé à certains des *objectifs* relatifs à la santé ou la sécurité, voire à des finalités plus citoyennes liées à l'autonomie, à la responsabilité, et au respect de valeurs morales et sociales s'exerçant à travers la vie collective.

Des perspectives éducatives à plus ou moins longue portée

L'éducation physique et sportive permet dans les deux textes de développer et d'entretenir des rapports particuliers au corps et à la pratique physique. Outre la santé et la sécurité, les bénéfices se comptent également en termes de plaisir de pratiquer que le programme de 2002 s'attachait particulièrement à favoriser, sans renoncer à

¹ *Id.*, p. 30

² *Id.*, p. 62 ; 92

³ REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

instaurer des rapports à l'effort en termes de gestion rationnelle, mais aussi, comme en 2008, d'intérêt et de persévérance. On distinguera cependant les deux approches.

Étaient en effet visés, au sein du programme de 2002, et pour chaque cycle, trois objectifs dont le dernier s'attachait au maintien de la santé et de l'intégrité corporelle¹ à partir d'une bonne connaissance du corps.

Le plaisir était en effet considéré, en 2002, à la fois comme un aboutissement systématique, mais en même temps un moyen d'aller vers plus d'apprentissages et vers une progressive rigueur intégrant l'acceptation de l'effort. Les concepteurs de 2002 l'associaient étroitement, à tous les cycles, aux émotions et sensations ressenties – largement plébiscitées voire principaux objets de verbalisation² et de connaissances sur soi³ – lors des expériences corporelles vécues par les élèves⁴. Ce « plaisir d'agir » rappelé à chaque cycle⁵ était peu à peu associé à l'effort qui apporte une dimension nouvelle, nécessaire au renouvellement, au dépassement et au progrès, dans la mesure où l'on pourrait le définir par « le fait de mobiliser et de mettre en œuvre toutes ses forces et ressources en vue de vaincre une résistance, d'atteindre un objectif⁶ ».

¹ « (L'acquisition des) compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 28 ; 61

« L'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme ». *Id.*, p. 91

² « L'action physique procure des sensations, des émotions diverses, intenses. Les exprimer verbalement, c'est pouvoir mettre des mots sur ces émotions ressenties, échanger des impressions, mieux comprendre ce qui a été vécu et ce qu'il faut faire ». *Id.*, p. 28

« 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...) ». *Id.*, p. 61 ; 91

³ « 2 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET CONNAISSANCES

Avoir compris et retenu :

- que l'on peut acquérir des connaissances spécifiques dans l'activité physique et sportive (sensations, émotions, savoirs sur les techniques de réalisation d'actions spécifiques...) ». *Id.*, p. 63 ; 93

« En construisant les compétences, par la pratique des différentes activités, les élèves acquièrent des connaissances diverses : ce sont des sensations, des émotions, des "savoirs" sur le "comment réaliser" les actions spécifiques, ainsi que sur les façons de se conduire dans le groupe classe et, enfin, des informations sur les activités elles-mêmes ». *Id.*, p. 61 ; 91

⁴ « Toutes ces actions, dont les effets sont particulièrement visibles et perceptibles (positions renversées, modes de déplacements divers, sensations physiques de déséquilibre, de vitesse, d'essoufflement...), procurent des émotions variées. Elles permettent de répondre au besoin de bouger des enfants et d'éprouver un véritable "plaisir d'agir" ». *Id.*, p. 28

⁵ *Id.*, 2002, p. 28 ; 61 ; 91

⁶ (Encyclopaedia Universalis, 2012)

En premier lieu il s'agissait de donner un sens aux efforts¹ : l'effort, aussi minime soit-il en maternelle, permettait de se dépasser afin d'atteindre un but et devenait donc porteur de progrès, de satisfaction mais aussi de nouveaux mobiles pour tenter d'autres expériences. L'effort commençait à prendre un sens en même temps que les enfants se familiarisaient avec lui, avec les effets qu'il produit sur leur propre corps, s'approchant de leurs limites, et développant ainsi peu à peu certaines « connaissances sur soi » utiles à cette éducation à la santé² à laquelle était également associé le domaine « découvrir le monde³ ».

La variété des activités proposées permettait d'envisager différents types d'efforts aux manifestations variées. Ainsi, au-delà des activités athlétiques dont l'enjeu est de combiner la production d'efforts à l'organisation corporelle nécessaire à la « performance », toute situation proposée par l'enseignant se devait de poser un problème à résoudre. Nous l'avons vu, dès la maternelle, il était logiquement recommandé aux enseignants d'« adapter les situations didactiques à l'âge et au développement des enfants, en créant la dynamique qui leur permet d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire⁴ ». D'un cycle à l'autre, le rapprochement avec les APSA venait renforcer cette relation à l'effort et aux sens très particuliers qu'il prend dans ces activités de référence à forte valeur culturelle, et qui se traduisaient avec toujours plus d'exigences dans les acquisitions attendues. À ce titre, le programme de cycle deux rappelait, pour l'un en introduction, pour l'autre dans le corps de son programme, qu'« elle [l'EPS] permet aussi, tout en répondant au besoin de bouger et

¹ « Toutes ces compétences sont construites à travers la pratique d'activités physiques qui contribuent à orienter les efforts des enfants et à leur donner sens : "sauter le plus loin possible" (activités athlétiques) est différent de "sauter d'un engin pour retomber sur ses pieds" (activités gymniques) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, déjà cité

« Il ne s'agit pas de proposer une copie des pratiques sportives "de club", connues par les enfants (par la famille, l'environnement social, les médias...), mais de traiter ces activités pour qu'elles soient adaptées aux enfants de cet âge, et d'en construire le sens avec eux : par exemple, faire des activités athlétiques, c'est courir, sauter, lancer, en faisant des efforts pour essayer de battre son propre record... ». *Id.*, p. 29

² « Ces différentes expériences corporelles, en aidant l'enfant à mieux connaître son corps, ses possibilités physiques, ses réactions à l'effort, apportent leur contribution à une véritable éducation à la santé ». *Id.*, p. 28

³ « L'activité physique à l'école maternelle, par la diversité des expériences qu'elle propose, aide à rendre plus facile la construction de certaines des connaissances visées dans le domaine d'activités "Découvrir le monde". C'est le cas de celles qui concernent le corps, son fonctionnement, la santé, [...] ». *Id.*, p. 28

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 28

au plaisir d'agir, de donner aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance¹ ». Cette ambition ne se traduisait pas uniquement dans des compétences spécifiques s'attachant à faire courir plus longtemps les élèves par exemple², mais aussi dans des compétences plus transversales, par des contenus relatifs, par exemple, à une meilleure perception de l'espace et du temps qui permet d'organiser la gestion d'un effort et donc de supporter plus facilement celui-ci lorsqu'il se prolonge³. D'autres contenus s'attachaient à une évaluation de plus en plus fine de ses progrès et acquisitions – voire de ses erreurs – qui motive à persévérer ou à répéter pour s'améliorer, et à se donner des projets d'action réalistes, donc accessibles, et par conséquent gratifiants⁴. Mieux connaître l'effort, ce qu'il permet, ses effets sur

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 61 ; 91

² « courir longtemps (entre 6 et 12 mn, selon les capacités de chacun), de façon régulière, sur une plus longue distance, sans s'essouffler ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. École maternelle, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements. Fiches d'accompagnement. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 4

³ « Mesurer et apprécier les effets de l'activité

* Appréhender, dans la réalisation de ses actions, les notions relatives à l'espace et au temps :

- Mise en relation de la vitesse et de la distance d'une course : en course de vitesse, sur une même distance, c'est celui qui court le plus vite qui a le temps le plus petit et...qui gagne la course !

* Établir des relations entre ses manières de faire et le résultat de son action :

- « Pour courir sans se fatiguer si la distance est longue, il ne faut pas aller trop vite et essayer de courir régulièrement, sans s'essouffler »

* Prendre conscience de ses capacités et ressources corporelles et affectives :

- dans différents types d'efforts : par ex, « je sais courir longtemps sans m'essouffler »

* Donner son avis, évaluer une action, une performance, selon des critères simples :

- Dire qui a respecté son contrat de course et pourquoi.

- Mesurer les longueurs ou les hauteurs de saut, les longueurs de lancer, les distances et les temps de course.

* Reconnaître et nommer :

- différents types d'efforts et leurs effets sur l'organisme : savoir ce que produit (le cœur accélère, on s'essouffle...) un effort bref et intense, ou plus long et moins intense (course de vitesse/course de durée) ». *Id.*, p. 4

⁴ « S'engager lucidement dans l'activité

* S'engager dans des actions progressivement plus complexes :

- en fonction d'un risque reconnu et apprécié et en contrôlant ses émotions et leurs effets:

- en fonction de la difficulté de la tâche :

. augmenter sa distance de course longue

- en anticipant sur le résultat de son action

- se fixer un contrat de réalisation (distance à parcourir, hauteur à franchir, une zone à atteindre)

* Fournir des efforts variés et adaptés sollicitant les grandes fonctions.

- Se fixer un rythme de course adapté à la distance à parcourir et à ses capacités du moment. (Courir sans s'essouffler)

l'organisme, mieux se connaître face à l'effort devaient, en 2002, contribuer à l'appriivoiser et mieux le supporter tout en le gérant efficacement. Les activités de performance n'étaient pas les seules concernées. Le rapport à la répétition, et plus généralement à la quantité de travail à assumer pour progresser, concernait toutes les activités. On pouvait par exemple lire en cirque au cycle trois :

« Construire de façon de plus en plus autonome un projet d'action

**Formuler, mettre en œuvre des projets et s'engager contractuellement, individuellement ou collectivement, en utilisant ses ressources et ses connaissances de manière adaptée :*

- Pour organiser sa vie physique : exigences motrices (entraînement assidu, nombreuses répétitions) pour la qualité du spectacle, gestion de son effort et de sa concentration pour tenir le temps de son numéro...¹».

Le programme ne s'attachait pas uniquement à prescrire, mais ciblait les acquisitions indispensables à ce genre d'objectif, et guidait l'enseignant dans son travail de conception et de mise en œuvre.

Le programme de 2008 évoque lui aussi des objectifs relatifs à la santé et à la sécurité² aux trois cycles.

Le texte dépasse rapidement le plaisir engendré naturellement par la pratique en cycle deux – aucune allusion n'est faite au plaisir en maternelle -, pour s'attacher à l'effort et à la persévérance, et aux valeurs morales en cycle trois. Le plaisir d'agir

Construire un projet d'action

* Construire des projets d'action individuels adaptés à ses possibilités :

- pour viser une meilleure performance :

- Se fixer un contrat de réalisation (distance à parcourir, hauteur à franchir, une zone à atteindre) et le réaliser ou l'améliorer.

- pour acquérir des savoirs nouveaux : meilleure connaissance des familles d'activités athlétiques (leurs différentes formes d'action, leurs espaces et matériels spécifiques...)

- pour mieux prendre en compte sa vie physique : doser ses efforts dans deux types de courses (vitesse et durée) ». *Id.*, p. 4 - 5

¹ *Id.*, p. 8

² « L'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés, et à fournir des efforts tout en modulant son énergie ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

« Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils apprennent aussi à veiller à leur santé ». *Id.*, p. 18

« Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées ». *Id.*, p. 23

est ainsi transformé en « plaisir de bouger¹ » par les concepteurs de 2008 qui tronquent ainsi le sens de l'expression de 2002 et le privent de son intentionnalité.

On peut en effet lire en maternelle que « l'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à [...] fournir des efforts tout en modulant son énergie² », sans précision supplémentaire.

Il en est de même au cycle deux où il est question, « tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger », de « développer le sens de l'effort et de la persévérance », d'apprendre « à mieux se connaître, à mieux connaître les autres », « à veiller à [sa] santé »³, sans qu'aucun contenu ne vienne étayer ce genre d'intention. Pour reprendre l'exemple des activités athlétiques, il est simplement attendu que les élèves puissent « courir longtemps ».

Enfin, l'ambition des objectifs de cycle trois et la façon de les énoncer comme des acquis survenant naturellement dès qu'il y a pratique, minore à nouveau le rôle joué par l'enseignant dans l'aide aux apprentissages et évacue rapidement la difficulté du processus et les obstacles qui peuvent s'opposer à son bon déroulement. Apprivoiser et accepter les efforts ne s'acquiert pourtant pas aussi facilement et sans la perspective d'y trouver quelque bénéfice de plus en plus intrinsèque. De même, « connaître [son] corps⁴ » paraît suffire pour contribuer à l'éducation à la santé, sans que le texte ne vienne éclairer ce que cela signifie.

Il n'en reste pas moins que toute pratique physique, au-delà de la multitude de ses effets positifs, annonce aussi potentiellement des dangers à plus ou moins long terme pour celui qui pratique – voire ceux qui l'entourent –, liés à l'absence de mesure dans les efforts ou prises de risques consentis pour se dépasser. Chacun des deux textes prend en compte, à sa façon, cet aspect de la pratique.

En 2002, la construction d'une sécurité active, c'est-à-dire placée progressivement sous la responsabilité de l'élève – sans dispenser le maître, nous l'avons vu, de ses propres précautions pour assurer des conditions de sécurité objective maximale – constituait un enjeu important dès la maternelle. Cet enjeu s'intégrait à une problématique de la santé axée sur le maintien du corps en bonne

¹ *Id.*, p. 18

² *Id.*, p. 15

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 23

santé - voire en « bonne forme » pour le cycle trois, introduisant ainsi l'idée d'engager les élèves sur une pratique physique à plus long terme –, et donc en toute intégrité. Il était ainsi question d'inciter les élèves à s'engager dans les pratiques physiques, à chercher à se dépasser pour apprendre, pour développer les capacités nécessaires aux conduites motrices, pour s'entretenir, tout en intégrant la réflexion et la mesure nécessaires au maintien de son intégrité.

C'est pourquoi même en maternelle l'élève était amené « [...] à agir face aux obstacles rencontrés en comprenant progressivement ce qu'est prendre un risque calculé, [...] »¹. Le texte de 2002 rappelait que « c'est en s'engageant dans l'activité que l'enfant apprend peu à peu à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, que ce soit la sienne ou celle des autres. Il le fait dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'enseignant (nature de l'environnement, matériel et règles de jeu ou d'action adaptés) ». Ainsi, on ne pouvait logiquement concevoir une éducation à la sécurité sans mettre les élèves en situation de se confronter à un certain risque subjectif occasionné par des tâches dépassant leurs possibilités ou leurs solutions du moment (tout vrai danger étant écarté par l'enseignant). On pouvait lire plus précisément « ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque enfant de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de regarder comment les autres agissent, de pouvoir se faire aider par une parade ou un conseil »². L'ensemble de ces attendus étaient étroitement dépendants du travail de conception différencié de l'enseignant. Ils traduisaient, au-delà du travail de sécurité passive mené par ce dernier³, l'intervention d'une certaine rationalité chez l'élève, lui permettant progressivement d'assumer des responsabilités vis-à-vis de sa pratique, de choisir de plus en plus en connaissance de cause de s'engager ou non, et de maîtriser de mieux en mieux les actions nécessaires à sa réussite. Dès lors, les compétences transversales ou générales synthétisaient les acquisitions visées : « c'est donc à travers les différentes activités physiques, lors des

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 18

² *Id.*, p. 30

³ « En outre, c'est en s'engageant dans l'activité que l'enfant apprend peu à peu à prendre des risques mesurés tout en étant attentif à la sécurité, que ce soit la sienne ou celle des autres. Il le fait dans des situations pédagogiques dont le niveau de risque objectif est contrôlé par l'enseignant (nature de l'environnement, matériel et règles de jeu ou d'action adaptés) ». *Id.*, p. 28

séances vécues avec la classe, que les enfants vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, contrôler ses émotions », mais aussi « faire un projet d'action (à court terme)¹ » « identifier et apprécier les effets de l'activité (prendre des indices simples, prendre des repères dans l'espace et le temps)² », acquérir des connaissances sur la façon d'être plus efficaces dans les activités. Ces acquisitions permettaient de dépasser l'engagement spontané et irréfléchi et la seule maîtrise motrice – indispensable cependant à la sécurité –, pour former l'élève à une pratique progressivement responsable et de plus en plus autonome, et lui donner pour cela les moyens d'enrichir et de rationaliser la réflexion corrélative à son engagement.

Les cycles deux et trois rappelaient, dans la continuité du travail mené en maternelle, que « de façon plus spécifique, l'éducation physique participe à l'éducation à la santé et à la sécurité³ » et « 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...)⁴ », c'est-à-dire toutes acquisitions contribuant à permettre une appréciation de plus en plus fine par l'élève des conditions de son action, et à aider à la pertinence de ses choix d'engagement dans celle-ci. Les compétences illustrées dans les documents d'application et d'accompagnement fournissaient de nombreux exemples de ces acquisitions. Dès la maternelle par exemple dans les activités d'orientation, la compétence « identifier et apprécier les effets de l'activité » prévoyait de « prendre des indices simples (peu nombreux et peu complexes) : éléments fixes du paysage (urbain ou naturel), dessins, photos, bruitages, représentant ces éléments et/ou les objets à retrouver, observer précisément le milieu pour diminuer les incertitudes : repères (points remarquables) fixes et constants (arbres, jeux, toilettes...) de plus en plus nombreux⁵ ». En natation au cycle deux, il était prévu, entre autres, pour la compétence « Appliquer des règles de vie collective » : « connaître et assurer

¹ *Id.*, p. 30

² *Id.*, p. 30

³ *Id.*, p. 61 ; 91

⁴ *Id.*, p. 61 ; 91

⁵ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Éducation physique et sportive. École maternelle, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements. Fiches d'accompagnement. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 29

plusieurs rôles dans les différentes activités : constitution de couple d'enfants (un acteur + un observateur) ceci permet de mettre en place une sécurité active et de faire émerger les meilleures manières de s'y prendre¹ ». Le rôle des émotions qui peuvent faire perdre le contrôle dans une situation était pris en compte dans les compétences à développer, mais pas seulement en termes prescriptifs² ; la maîtrise des émotions reposait essentiellement sur la connaissance des situations, la capacité à les analyser, sur la connaissance de soi-même, de ses possibilités, sur la maîtrise des habiletés motrices requises par l'activité, tous ces éléments faisant l'objet de contenus précis dans toutes les activités conçues par l'enseignant, et étant accompagnés par les interventions de celui-ci.

On trouvait également des acquisitions relatives à la sécurité des autres, par exemple dans les activités athlétiques au cycle deux pour la compétence « Appliquer des règles de vie collective » : Se conduire dans le groupe en fonction de règles que l'on connaît, que l'on comprend, que l'on respecte et que l'on fait respecter : on ne lance pas son objet là où il y a quelqu'un³ », ou en jeux de lutte au cycle trois : « S'engager lucidement dans la pratique de l'activité : en contrôlant ses émotions et leurs effets dans des situations de combat à deux ou à plusieurs : arrêter immédiatement l'action si l'adversaire signale qu'il a mal, accepter de perdre le jeu, ne pas répliquer par un coup si l'adversaire fait mal...⁴ ». Pour un enfant d'une dizaine d'années, « accepter de perdre le jeu » pour garantir l'intégrité d'un camarade devenait possible lorsque le résultat des actions était relativisé par un travail de compréhension sur les raisons d'un échec et non appréhendé à l'état brut. Au delà des acquisitions visées, le texte de 2002 s'attachant plus aux moyens d'atteindre un résultat qu'au résultat pour lui-même, contribuait à rendre réaliste ce genre d'acquisition.

Les aspects essentiels relatifs à la sécurité étaient ainsi concrètement relevés et traités en 2002 dans un processus constructif prévu pour mener progressivement, au-delà de la scolarité, à la pratique physique autonome des élèves.

¹ *Id.*, p. 27

² « S'engager lucidement dans la pratique de l'activité

* S'engager dans les diverses situations de jeu :

- en contrôlant ses émotions et leurs effets dans des situations de « match » : tenter sa chance au tir, jouer gardien de but, défendre contre un attaquant plus fort que soi... ». *Id.*, p. 16

³ *Id.*, p. 5

⁴ *Id.*, p. 24

Le programme de 2008 cite des objectifs relatifs à la sécurité sans les expliciter ni les traiter sous forme de contenus. En maternelle « l'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés¹ », tandis qu'au cycle deux aucune allusion à la sécurité n'apparaît. Le cycle trois reprend toutefois cet objectif en précisant qu'« elle [l'EPS] contribue à [...] l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées² ». Les programmes présentent ensuite des activités parfois assorties de compétences spécifiques dont aucune n'éclaire ou ne rappelle ce genre d'intentions.

Le programme de 2002 aura tenté de prendre en compte l'élève et les activités physiques dans son analyse de cette problématique difficile et à longue portée, en proposant démarches et contenus susceptibles d'en rendre les solutions plus concrètes, et surtout effectives, à court et long terme. L'introduction du programme pour le cycle trois concluait et synthétisait l'ambition associée à toutes ces acquisitions constitutives, elles aussi, de la démarche d'éducation physique et sportive entreprise en 2002 : « L'acquisition des réflexes nécessaires à la sécurité et des compétences et connaissances susceptibles de maintenir le corps en forme est un aspect important du respect de soi et, donc, de l'éducation au sens plein du terme³ ». Pouvoir prendre progressivement en charge sa sécurité relevait ainsi d'une forme d'autonomie et de responsabilité.

Le programme de 2008 s'arrête, lui aussi, aux objectifs qu'aucune autre discipline de l'école ne peut traiter, puisque l'EPS est la seule à engager le corps tout entier dans des expériences mobilisant la santé et la sécurité à court et à long terme. Évoquer une « éducation » à la santé et à la sécurité paraît pourtant insuffisant dans ce texte, dans la mesure où le rapport au corps et à la pratique physique des élèves n'est pas du tout traité, et que par conséquent, la lecture de ce programme laisserait presque croire que de tels objectifs sont atteignables sans construction didactique et pédagogique particulière.

Le respect peut s'exercer vis-à-vis de soi-même mais aussi à l'égard des autres. Les deux programmes ont relevé une caractéristique majeure de l'EPS en ce

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

² *Id.*, p. 23

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 66

qu'elle intègre inmanquablement le collectif, sa richesse et ses contraintes, et ce, de manière très particulière.

Il est impossible de rendre les pratiques totalement individuelles en EPS, c'est-à-dire isolées d'un élève à l'autre comme cela pourrait être le cas en classe. Il est inévitable de partager les espaces, les moments (faire ensemble), le matériel et le temps de pratique (attendre son tour), les jeux qui mettent toujours en scène au moins deux personnes, voire des équipes. Certaines APSA supports d'enseignement impliquent intrinsèquement l'opposition directe ou indirecte, c'est-à-dire la poursuite de buts opposés, et/ou au contraire la coopération encourageant à un rassemblement derrière des buts communs. L'EPS intègre la relation aux autres, dans et autour de la pratique, qui donne un sens particulier au « vivre ensemble », aux valeurs sociales et morales, les rend indissociables de toute activité physique à l'école. Elle donne une teinte particulière à la notion de règles de fonctionnement, mais aussi règles de jeux et de sécurité, sans lesquelles, pour les raisons que nous venons d'évoquer, aucune pratique ne serait possible.

Les deux textes, rappellent tous deux cette caractéristique collective.

Le programme de 2002, abordait cette problématique en maternelle par le plaisir procuré par le groupe et la responsabilité de l'école d'élargir le champ des expériences de l'élève dans des milieux et espaces qui « lui procurent le plaisir d'évoluer et de jouer au sein d'un groupe¹ ». Puis, il développait l'idée qu'« en participant avec les autres à des activités qui comportent des règles, des rôles différents, des difficultés à résoudre, les enfants apprennent progressivement l'intérêt et les contraintes des situations collectives² ».

Le texte de 2008 reprend quasiment la même idée en maternelle, taisant néanmoins le caractère progressif de ce genre de transformation : « par la pratique d'activités qui comportent des règles, ils développent leurs capacités d'adaptation et de coopération, ils comprennent et acceptent l'intérêt et les contraintes des situations collectives³ ».

¹ *Id.*, p. 18

² *Id.*, p. 28

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

Cet aspect de la discipline n'est cependant pas appréhendé de la même façon de part et d'autre.

Le choix de 2002 avait été de reconstruire d'abord, avec les élèves, l'idée de la nécessité de la règle afin qu'ils la respectent voire apprennent à la faire respecter. Les parties consacrées à l'EPS aux cycles deux et trois précisaient dans leurs objectifs : « elle [l'EPS] permet de jouer avec la notion de règle, particulièrement importante aux yeux des enfants de ce cycle (cycle deux), de mieux la comprendre, de la faire vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales¹ ». « Jouer » avec la règle, dès que les capacités de compréhension des élèves le permettaient pouvait paraître audacieux, mais on peut néanmoins trouver intéressant et surtout efficace de rendre la règle nécessaire au yeux des enfants pour cadrer à la fois les rapports humains et les relations à l'espace, au temps, au matériel au sein d'un jeu, tout simplement en n'en donnant pas au départ. Bien vite l'absence de règles se fait sentir et rend tout jeu impossible, jusqu'à ce que les élèves eux-mêmes les réclament. Sans compromettre, à terme, l'idée de respect de la loi, « jouer » avec la règle introduisait au contraire à l'idée que l'on ne peut vivre et fonctionner sans règles, et qu'elles sont un moyen de garantir les droits et l'intégrité de chacun, dès lors que tout le monde assume le devoir et la responsabilité de s'y conformer. Le document d'application pour le cycle trois l'expliquait ainsi :

« L'éducation physique et sportive participe de façon fondamentale à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. En effet, dans des situations pédagogiques où l'engagement physique peut être réel, mais contrôlé, les élèves peuvent :

- Construire la notion de règle, en tester réellement les limites, en vérifier l'utilité, la validité, le bien-fondé : pour pouvoir jouer ensemble à des jeux collectifs, il faut, pour conserver l'égalité des chances de tous ceux qui participent et garder son intérêt au jeu, définir des règles qui conviennent à tous, que l'on essaie, que l'on fait évoluer, que l'on adopte définitivement et que l'on respecte.

- Concilier l'envie de " gagner ", de " prendre le dessus ", avec le respect de conventions et de règles strictes qui permettent justement un réel engagement physique : dans les jeux de lutte, par exemple, il est

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 61 ; 92

indispensable que les règles d'or (ne pas faire mal, ne pas se faire mal, ne pas se laisser faire mal : donner un signal clair d'arrêt immédiat de la " prise ") soient connues de tous et respectées ».

[...]

Il ne s'agit pas de réprimer les pulsions des élèves, mais de les orienter, de les canaliser, pour une meilleure efficacité individuelle et collective¹ ».

A cet effet, se demander ce qui se passe si l'on rajoute ou transforme une règle peut s'avérer également très formateur pour les élèves. Cela permet de s'apercevoir à nouveau que la contrainte introduite avec pertinence pousse à la créativité et aux progrès et ouvre donc à certaines formes de liberté en se transformant en ressource pour développer de nouvelles habiletés.

La sécurité évoquée juste avant ce chapitre dépendait donc aussi d'un bon rapport à la règle, de même que la confiance nécessaire à tout engagement, dès lors que la perspective de voir les règles en mesure d'être respectées par tous, même les plus forts, était garantie. Le rapport établi avec le « vivre ensemble »² qui détaille abondamment la manière de travailler le respect de la règle, le rapport liberté / contraintes permettait en outre de renforcer l'idée d'une démarche qui traversait l'éducation physique et les autres disciplines, permettant d'accepter ces règles et contraintes et d'en faire un instrument de progrès et non un enfermement.

Les concepteurs de 2002 se prémunissaient dans ce cas de toute pratique uniquement prescriptive en précisant que les règles ne s'intègrent pas seulement en le disant, mais qu'il est important de « s'approprier dans l'action des règles apprises par ailleurs³ ».

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. École maternelle, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements. Fiches d'accompagnement. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 2

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 62

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 2

L'instauration d'une compétence générale « se conduire dans le groupe en fonction de règles¹ » en maternelle, puis « appliquer des règles de vie collective² » au cycle deux, et enfin « appliquer et construire des principes de vie collective³ » en cycle trois renforçait également cette ambition en la présentant comme inhérente à l'enseignement, quelle qu'en soit l'activité physique sportive et artistiques support. Cela permettait en outre de ne pas s'arrêter au respect de la règle, mais d'augmenter l'autonomie des élèves par l'élaboration de principes autorisant une certaine marge de conception de leur part. Cela permettait d'élargir la problématique à l'instauration d'une véritable coopération et solidarité des élèves dans la réalisation de projets communs intégrant un rapport devenu « naturel » à la règle. Ainsi en cycle trois, dans l'illustration proposée dans les fiches d'accompagnement sur les jeux collectifs on pouvait trouver : « coopérer, adopter des attitudes d'écoute, d'aide, de tolérance et de respect des autres pour agir ensemble ou élaborer en commun des projets (comme préparer un tournoi inter-équipes, élaborer des stratégies à plusieurs..) » avec parmi les propositions : « proposer de nouvelles règles de jeu » et « arbitrer un match à deux »⁴.

Le programme de maternelle de 2002, prenant en compte les caractéristiques de développement des enfants, intégrait en outre, sans toutefois la mettre en relief, l'idée que certaines règles de jeu peuvent rester opaques et impossibles à respecter pour des enfants de début de cycle un, simplement parce qu'il n'ont pas encore accédé à un espace structuré par exemple. Ainsi les mises en œuvre proposées pour la compétence spécifique de fin de maternelle « coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement » précisaient, seulement pour les moyens et les grands, que « ces mêmes jeux et activités sont menés dans des espaces délimités [...] ». Proposer des limites pour des petites sections n'aurait provoqué que des transgressions qu'il aurait été vain de sanctionner car à cet âge il n'est pas question

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 30

² *Id.*, p. 63

³ *Id.*, p. 93

⁴ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Éducation physique et sportive. École maternelle, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements. Fiches d'accompagnement. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 17

d'acte délibéré, mais d'une impossibilité à prendre en compte les lignes du jeu et à rester à l'intérieur d'elles.

Le programme de 2008 affirme que l'éducation physique et sportive « éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui)¹ » mais n'en reparle plus dans les objectifs du cycle deux. Un tel aboutissement se présente, de fait, comme relativement aléatoire : « amener son adversaire au sol pour l'immobiliser² » en jeux de lutte ne renvoie pas au respect de son adversaire. En revanche, « coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre)³ » que l'on retrouve à l'identique pour les deux cycles (excepté quant aux activités supports requises), tout en étant relativement vague en termes de niveaux d'acquisitions et de contenus, permet d'établir un premier lien avec les objectifs annoncés. Rien ne garantit cependant que le simple jeu arbitré et donc sanctionné en cas de manquement aux règles suffira à rendre effective cette perspective ainsi que celle de se respecter mutuellement. Le rôle de l'arbitre, par exemple, se construit et s'apprend lentement et difficilement, mettant en jeu bon nombre de capacités et d'attitudes qui dépassent largement la simple connaissance des règles de jeu⁴.

La liberté pédagogique laissée aux enseignants en 2008 justifie difficilement le manque d'éclairage et de contenus relatifs à l'apprentissage de la vie collective, et à travers elle, du respect de la règle. Évoquer l'idée de respecter les règles et les autres n'en garantit en rien l'appropriation, c'est-à-dire une intégration compréhensive de notions fondamentales pour la vie démocratique, et non la seule réception de règles dont le caractère injonctif est susceptible de provoquer refus et rébellion de la part des élèves lorsqu'ils auront dépassé le stade d'une morale hétéronome.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 23

² *Id.*, p. 23

³ *Id.*, pp. 18 - 23

⁴ D'ailleurs les fiches d'accompagnement de 2002 en jeux collectifs au cycle trois proposaient un arbitrage à deux

Entre éducation et pratiques

L'originalité de l'éducation physique et sportive, en ce qu'elle engage de manière finalisée et adaptée à des contextes et milieux particuliers la motricité du corps tout entier, et par conséquent suscite émotions et sensations irremplaçables tout en mobilisant tous les registres de ressources dans une perspective d'éducation de l'individu perçu dans sa totalité, n'est pas restituée à l'identique dans les deux programmes. Les acquisitions, envisagées en 2002 selon tous ces registres, étaient mises au service, à partir d'une logique structuraliste¹, de compétences spécifiques à des activités possédant la même logique. Mais elles relevaient également de compétences plus générales traversant toutes les activités. Ces acquisitions sont minorées voire privées, en 2008 de ce qui pourrait leur conférer une certaine légitimation, ainsi que d'une partie de leur cohérence.

L'apport spécifique de l'EPS était valorisé en 2002. La motricité en constituait la notion centrale, longuement expliquée par le programme, et enjeu majeur d'apprentissages qui, néanmoins, ne s'y réduisaient pas, dès lors que la notion de « conduites motrices », convoquant l'intentionnalité, prenait effectivement le pas sur celle, plus réductrice, d'« actions motrices ». S'intéresser aux activités physiques en 2002 revenait ainsi à envisager les émotions, sensations et réactions variées et irremplaçables que toute expérience corporelle ne manque pas de susciter. Était également prise en compte la relation aux autres et aux règles cadrant les pratiques. Ces registres constituaient également des points d'appui importants pour un enseignement construit en éducation physique, dépassant la seule perspective d'être de plus en plus efficient dans la pratique des activités physiques et sportives ou de s'ouvrir à un patrimoine culturel toujours plus large. Le programme des cycles deux et trois affirmait à ce titre qu'« elle [l'EPS] 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 corps² ». Le programme parlait pour l'ensemble des cycles

¹ Pierre Parlebas a développé la notion de logique interne utilisée pour l'analyse et la modélisation des activités physiques et sportives et des jeux en général, puis leur regroupement selon des logiques proches. La logique interne « intègre les règles constitutives, l'esprit et la signification essentielle de l'activité physique et sportive » dans la définition qu'en donne Pierre Parlebas.

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 61 - 91

de « structuration de la personne¹ » dans son introduction au cycle trois, apportant l'idée d'une organisation cohérente activement construite et propre à chaque individu.

Le programme de 2008 rappelle la « place importante » occupée par l'éducation physique et sportive dans « les activités scolaires² » du cycle deux, et la contribution de cette discipline au développement de l'individu, sans toutefois la justifier, l'assortir d'acquisitions précises, ni rappeler l'importance de ces premières années de scolarité dans la constitution et l'enrichissement d'un bagage moteur progressivement complexifié.

Si les deux textes plébiscitent la pratique des activités physiques sportives et artistiques, on aura pu constater que le programme de 2002, combinant à la fois des ambitions culturalistes³ et développementalistes⁴, en faisait des supports d'enseignement porteurs d'acquisitions variées et complémentaires, mais les considérait aussi comme les « pratiques sociales de référence » constitutives d'un patrimoine culturel auquel les élèves devaient accéder. Accéder voulait d'ailleurs dire pratiquer afin de s'approprier la logique des activités, prendre la distance nécessaire pour savoir apprécier à la fois sa pratique et celle des autres, devenir un pratiquant mais aussi un spectateur averti de la chose artistique et sportive⁵. Les liens

¹ « L'éducation physique et sportive, au cycle 3, vise comme dans les cycles antérieurs la structuration de la personne et la transformation de soi ». *Id.*, p. 91

² « L'éducation physique et sportive occupe une place importante dans les activités scolaires de ce cycle ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 17

³ « Les conceptions culturalistes considèrent que l'EPS doit permettre aux élèves une appropriation active de la culture sportive de son temps. Dans ce cadre, l'EPS est avant tout la pratique polyvalente des APS les plus représentatives. » Enseigner autrement ; Didier Delignières Université Montpellier I. Stage du 30 et 31 janvier 2003-01-31, IUFM d'Ajaccio

⁴ Cette conception renvoie à un mode d'appréhension des APSA qui sont alors « support » de l'enseignement, c'est-à-dire qu'elles constituent en quelque sorte des occasions de développer des conduites motrices et cognitives pour résoudre les problèmes dont elles sont porteuses » ; HEBRARD : intervention au colloque "Technologie et didactique des APS : quels enseignements?" Strasbourg ; 1993

« Le problème n'est pas de juxtaposer une multiplicité d'activités, mais de proposer un assortiment de pratiques judicieusement extraites de chaque domaine d'action afin de couvrir tout le champ éducatif des possibles. (...) On ne part pas des activités mais des objectifs recherchés, et on associe à ceux-ci les pratiques les plus susceptibles de les réaliser... Ce choix dépend de la nature des pratiques, c'est-à-dire de la logique interne des situations motrices correspondantes ». PARLEBAS, P., 1994. "Un rendez-vous manqué" ; Cahiers pédagogiques, n°361

⁵ « Par ailleurs, la découverte active du patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques mettant en jeu le corps contribue à doter chaque élève d'une vision des pratiques sociales correspondantes qui ne se limite pas aux quelques caricatures trop souvent tracées ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 66

récioproques avec les enseignements artistiques étaient d'ailleurs patents aux trois cycles¹.

De son côté, le programme de 2008 manifeste une certaine tendance à déconnecter la pratique de ces activités des acquisitions qu'elles permettent, dans la mesure où les objectifs sont peu, voire pas explicités, assortis d'acquisitions très globales, souvent indifférenciées d'un cycle à l'autre, sans perspective à plus long terme qui soit véritablement traitée. La conception effectivement manifestée est plutôt culturaliste bien que le travail d'appréhension des APSA révèle une certaine superficialité et que la pratique semble parfois se suffire à elle-même.

Le programme de 2002 était organisé par la maîtrise de compétences à caractère spécifique mais aussi plus transversales. Celles-ci servaient de point d'appui à une gestion à long terme de plus en plus rationnelle et considérée comme épanouissante de sa pratique physique, et à travers ces compétences, de sa santé et de sa sécurité. En effet, les compétences transversales ou générales initiaient chez les élèves des façons d'aborder la pratique des activités, et même la pratique physique en général, convoquant un travail métacognitif de leur part et s'accompagnant de précisions quant au rôle indispensable de l'enseignant dans l'instauration de ce que nous avons été tentés, avec Bernard Rey, de qualifier d'« intentions transversales² ».

Le texte de 2008, s'il cite quelques-uns de ces objectifs, ne fournit pas explicitement les éléments objectivant les moyens de les atteindre. D'une manière générale, ce texte est mobilisé principalement par l'affichage de visées dont les mises en œuvre laissent le sentiment que les apprentissages sont garantis dès que les élèves

¹ « L'articulation avec le domaine "La sensibilité, l'imagination, la création" est tout aussi essentielle. En effet, lorsque l'enfant est amené à exercer son pouvoir d'expression et à solliciter son imagination, ce sont sa perception et l'action de son corps qui en sont les moteurs (mise en jeu des différents sens, action sur des matières, utilisation d'objets ou d'instruments...). Les situations vécues dans les diverses activités physiques peuvent donner lieu à la réalisation individuelle ou collective de projets artistiques : dessins, modelages, peintures, fresques.

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

La danse, activité physique et artistique, en utilisant le corps comme instrument d'expression et de communication, en mettant en œuvre le "corps poétique", est, de ce point de vue, exemplaire. Elle permet aux enfants une mise en scène de l'imaginaire ainsi qu'une première rencontre avec des œuvres chorégraphiques différentes par la vidéo, les livres, les spectacles ». *Id.*, p. 28

« La danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes, permet de faire le lien avec les activités artistiques (arts visuels, éducation musicale...) ». *Id.*, p. 61 ; 92

² REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

pratique. L'enseignant n'est pas responsabilisé dans un véritable travail de conception et d'interventions pour faire apprendre.

Le modèle défendu en 2002 était celui d'une éducation physique et sportive appréhendant l'élève dans sa globalité. Cette éducation se donnait pour ambition de développer et enrichir les conduites motrices des élèves tout en contribuant à la formation, à long terme, d'un citoyen cultivé, lucide, peu à peu plus rationnel, autonome et responsable dans sa pratique, qu'elle soit individuelle ou collective.

Les activités physiques sportives et artistiques y apparaissaient comme représentatives d'un patrimoine culturel que l'élève devait peu à peu s'approprier, en tant qu'objets culturels à maîtriser et apprécier avec une certaine distance. Mais elles constituaient aussi et surtout des supports d'apprentissage et de développement de compétences les dépassant largement, tout en donnant de la signification à la motricité et aux apprentissages menés.

Le modèle émergent du programme de 2008 s'appuie sur une conception privilégiant une pratique physique devenant rapidement sportive, dont les différences avec la pratique fédérale ne sont pas véritablement envisagées. Les activités physiques sportives et artistiques supports d'enseignement y sont traitées essentiellement comme des fins en soi requérant néanmoins une allégeance sans réelle contrepartie à l'effort et à la règle.

Le modèle d'enseignement de l'EPS de 2002 n'écarte pas la menace de voir le temps de pratique motrice effectif de ces jeunes élèves significativement réduit au profit du développement de compétences plus « théoriques » et dont le pouvoir de généralisation n'est pas forcément garanti.

En ce qui concerne le modèle défendu en 2008, on pourrait craindre que l'absence de compétences à caractère général aidant à une distanciation de sa pratique n'obère toute perspective d'accès à une pratique physique rationnelle et de plus en plus autonome.

De l' « éducation artistique » aux « pratiques artistiques et (à) l'histoire des arts »

Avant toute analyse, nous pourrions raisonnablement penser que l'un des éléments constituant une différence indiscutable entre les programmes de 2002 et ceux de 2008 serait incarné par l' « histoire des arts ». Discipline introduite et présentée¹ comme une véritable nouveauté dans les programmes scolaires de 2008, l'histoire des arts est organisée de l'école primaire au lycée² par un texte commun paru en août 2008. À vocation transversale et pluridisciplinaire, elle fait l'objet d'un encart précis dans le programme de 2008, associée aux « pratiques artistiques³ ». Elle y apparaît à partir du cycle deux. Le texte précise que « la sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts⁴ ». Plus généralement, on peut lire que « l'éducation artistique repose sur une pratique favorisant l'expression des élèves et sur le contact direct avec des œuvres dans la perspective d'une première initiation à l'histoire des arts⁵ ». Avec l'évolution des niveaux de compétences, au cycle trois, le développement de la sensibilité artistique et des capacités d'expression des élèves repose encore sur les pratiques artistiques, et sur « la rencontre et l'étude d'œuvres diversifiées relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts⁶ ». Cette dernière est intégrée, toujours accompagnée des pratiques artistiques, au domaine

¹ DARCOS, X. (2008). *Présentation des nouveaux programmes du primaire - Ministère de l'Éducation Nationale*. Consulté le 3 juillet 2008 sur [éducation.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html) : <http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html>

² « L'enseignement de l'histoire des arts est obligatoire pour tous les élèves de l'École primaire, du Collège et du Lycée (voies générale, technologique et professionnelle) ». Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole - collège - lycée. *Encart BOEN n° 32 du 23 août 2008*

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 19

⁴ *Id.*, p. 19

⁵ *Id.*, p. 17

⁶ *Id.*, p. 25

plus vaste de la « culture humaniste¹ », lui aussi inédit en tant que tel dans les programmes :

« La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen.

L'histoire et la géographie donnent des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde. Elles développent chez les élèves curiosité, sens de l'observation et esprit critique. Les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés et frises chronologiques, des cartes et croquis.

[...]

Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques.

Elles sont éclairées, dans le cadre de l'histoire des arts, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique.² ».

L'idée de culture humaniste est évoquée fréquemment depuis l'instauration du socle commun dont elle constitue le pilier cinq. Le rapport entre l'histoire des arts et l'histoire et la géographie est souvent rappelé au sein des programmes³, et s'exprime, pour l'histoire, dans l'articulation « sur les six périodes historiques du programme d'histoire⁴ ».

La cohérence entre les disciplines est donc souhaitée. Elle suppose une certaine association entre les pratiques artistiques, et l'établissement d'un rapport

¹ *Id.*, p. 24

² *Id.*, p. 24

³ « L'histoire des arts porte à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine ou à l'art contemporain ; ces œuvres leur sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique (sur la base des repères chronologiques et spatiaux acquis en histoire et en géographie) [...] ». *Id.*, p. 26

⁴ *Id.*, p. 26

sensible et réfléchi avec des œuvres d'art référées à différentes époques et zones géographiques aux échelles variées. Ces pratiques artistiques sont rapportées au domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer » (« le dessin et les compositions plastiques », « les activités vocales » et « les activités d'écoute structurée ») en maternelle, puis aux disciplines « arts visuels » et « éducation musicale » ensuite.

Le programme de 2002 n'évoquait à aucun moment une « histoire des arts ». Nous ne pouvons pas, pour autant, affirmer de façon absolue que les objectifs poursuivis en 2008 pour cette discipline n'étaient pas déjà envisagés et mis en œuvre dès 2002, selon une approche qui aurait été moins explicitement commentée, mais qui retiendrait néanmoins le projet d'une véritable « éducation artistique¹ », projet qui développerait des compétences à apprécier des œuvres situées dans le temps et l'espace en même temps qu'il initierait à la création artistique.

L'ancien texte présentait lui aussi des objectifs et contenus relatifs à une approche sensible et rationnelle, expliquant que :

« Chez le jeune enfant, la sensibilité et la compréhension, l'imagination et l'intelligence rationnelle restent encore intimement liées. Elles ne se distinguent que progressivement. À l'âge où l'intelligence sensible joue un rôle central, les activités de création et les pratiques artistiques doivent être particulièrement développées. Elles ne sont pas seulement des moyens d'expression et de découverte, elles ouvrent des voies pour s'approprier les connaissances, explorer de nouveaux rapports avec les autres et avec le monde.² ».

Il intégrait la « sensibilité » à son intitulé de domaine de maternelle, et présentait des contenus, tout en organisant les rapports entre sensibilité et rationalité, dès lors qu'il était reconnu que « l'approche sensible est un moyen d'apprendre qui ne se distingue que progressivement de l'approche rationnelle, à mesure que l'enfant apprend à mieux différencier un sentiment, une impression, un argument³ ». Le domaine « la sensibilité, l'imagination, la création » (« le regard et le geste », « la voix et l'écoute ») en maternelle, puis ceux des « arts visuels » et de l'« éducation musicale » ensuite, composaient cette éducation artistique.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 58

² *Id.*, p. 18

³ *Id.*, p. 35

Derrière l'éloquence de certains intitulés, il s'agira en conséquence de mesurer la portée effective de ces derniers, et notamment les places respectives accordées aux perspectives éducatives et culturelles, d'une part, aux pratiques d'autre part, et donc à certaines formes d'approche des œuvres.

Intelligence sensible, pratique personnelle et rencontre avec les œuvres : deux approches

Éprouver, ressentir : entre moyen et fin

Avant d'évoquer toute éducation de ce point de vue, le programme de 2002 rappelait que « le jeune enfant agit avec son corps et expérimente, en les vivant, les rapports sensibles qu'il entretient avec les choses et avec le monde¹ ». C'est logiquement que l'introduction du domaine « la sensibilité, l'imagination, la création » définissait ce dernier comme s'appuyant sur « deux ensembles de pratiques artistiques mettant en jeu des sollicitations sensorielles complémentaires : visuelles et tactiles pour "le regard et le geste", auditives et vocales pour "l'écoute et la voix" ² ». Le texte concernant « la voix et l'écoute » expliquait qu' « il s'agit, dans le même temps, de nourrir et faire vivre son imaginaire musical personnel comme source de plaisir au travers de démarches d'appropriation, d'invention et de confrontation à la diversité des univers musicaux³ ». Le corps était ainsi lui aussi mobilisé dans le cadre de savoir-faire variés, mais aussi en tant que moyen d'expression à part entière. C'était le cas notamment au sein de l'éducation

¹ *Id.*, p. 35

² *Id.*, p. 35

³ *Id.*, p. 37

musicale¹, pas seulement à propos des activités dansées², mais avant tout pour manifester ses émotions³ ou enrichir une interprétation vocale ou instrumentale⁴.

En 2002, préalablement à « l'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence⁵ », les activités d'exploration, menées d'abord librement par les élèves de maternelle, étaient donc valorisées à tous les cycles afin de susciter les premières émotions émanant d'expériences tactiles ou vocales, visuelles ou auditives.

Ainsi pouvait-on lire « pour les plus petits, les jeux d'exploration et de tâtonnements propices à l'étonnement et à l'émerveillement doivent être privilégiés. Il s'agit tout simplement d'éprouver le plaisir de faire, de voir et de se voir faire⁶ ». Une fois plus grand, « dans les activités proposées, l'enfant explore et exerce différents langages plastiques (dessin, peinture, collage, fabrication d'objets et d'images...). Le plaisir de la découverte constitue quelquefois la seule motivation et conduit à la possibilité de tracer, de dessiner, de jouer avec des matières, d'en découvrir les

¹ « La voix et l'écoute participent à la fois des activités corporelles et du langage »

« Les activités à mobiliser pour répondre à ces deux visées sont essentiellement corporelles. Elles impliquent en permanence l'audition, la voix, le mouvement et le geste ». *Id.*, p. 37

² « Les activités dansées, bien qu'à la croisée de l'éducation artistique et de l'éducation corporelle, font traditionnellement l'objet d'une présentation dans le domaine "Agir et s'exprimer avec son corps" ». *Id.*, p. 37

³ « L'enseignant accueille d'abord toutes les réactions que l'enfant mobilise en situation d'écoute. Les premières sont des réactions corporelles rythmiques pendant l'audition, irrépressibles et indispensables chez les plus jeunes ».

« Sans censure de ses réponses corporelles, guidé de façon répétée et progressive, l'enfant découvre ainsi les composantes rythmiques (pulsation, tempo, cellules courtes...) et apprend à les manier ». *Id.*, p. 38

⁴ « 1.2 Jeux vocaux

L'exploration ludique de la voix combinée à des jeux corporels en actualise toutes les possibilités expressives et est l'occasion de premières écoutes comparatives »

« La réalisation de chorégraphies reste une activité doublement privilégiée : elle sollicite de façon corporellement intégrée les différents niveaux d'écoute, elle permet d'expérimenter en même temps les bases d'un langage corporel »

« 3 - Activités avec des instruments

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

- traduction en gestes instrumentaux de réactions corporelles spontanées, puis élaborées ». *Id.*, p. 38

⁵ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École., p. 3

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 36

caractéristiques et les qualités et d'en tirer parti¹ ». De même, les jeux vocaux détaillés permettaient d'exercer une « exploration ludique de la voix »², le chant pouvait s'exercer pour le plaisir partagé³.

La « culture de la sensibilité » se poursuivait au cycle deux où les activités de création étaient également considérées du point de vue émotionnel, à la fois comme résultante d'expériences empruntant de plus en plus à la rationalité, et comme point de départ de nouvelles expériences enrichies de connaissances :

« L'expérience émotionnelle rencontrée dans les situations de création permet de faire exister des objets concrets – dessins, images, objets – issus d'un questionnement, produits d'une confrontation à la fois matérielle et intellectuelle. [...] Chaque enfant doit pouvoir mener (à l'école) la découverte de « territoires sensoriels et sensibles », lieux d'ancrage et de ressources mais aussi voies vers la connaissance⁴ ».

À propos du langage, le programme de 2002 précisait en outre que :

« L'activité sensorielle s'appuie sur le langage qui aide à nommer les sensations et à établir progressivement des relations entre elles. Le langage oral qui accompagne l'action permet la mise en mots et l'objectivation de l'expérience. L'enseignant aide l'enfant à préciser son expression, en engageant le dialogue et en multipliant les interactions. Il amène chaque enfant à :

- évoquer des faits, des sensations en relation avec l'expérience ;*
- présenter et parler de son dessin, de sa réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe ;*
- exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre et écouter celles de l'autre. Les activités de création offrent à l'élève des situations où s'associent les désirs de faire, voir, penser et dire⁵ ».*

¹ *Id.*, p. 35

² « Jouer avec sa voix permet de découvrir la richesse de ses possibilités [...] ». *Id.*, p. 38

³ *Id.*, p. 38

⁴ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École., p. 8

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 35

Les explications données permettaient alors d'établir une première mise en relation entre la verbalisation relative aux émotions, aux goûts ressentis, et celle plus objective faisant le récit d'expériences menées, sans minimiser l'importance de l'une ou de l'autre.

En 2008, le programme de maternelle précise lui aussi que « l'école maternelle propose une première sensibilisation artistique¹ », et rappelle que « les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant² », tout en ajoutant qu' « elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration³ », idée qui était suggérée au cycle deux en 2002 à propos de l'écoute⁴.

Le texte de 2008 pour la maternelle déclare que « les enfants expérimentent les divers instruments, supports et procédés du dessin. Ils découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées. Ils construisent des objets en utilisant peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage...⁵ ». Ils « découvrent » en outre les « moyens de communication et d'expression » que sont la voix et l'écoute « en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant⁶ ». Ils « chantent pour le plaisir, en accompagnement d'autres activités [...]. Ils inventent des chants et jouent avec leur voix, avec les bruits, avec les rythmes⁷ ». À l'instar de 2002, l'exploration et la découverte tactile, motrice et vocale sont plébiscitées sans que les effets notamment émotionnels de ces pratiques sur les élèves soient particulièrement analysés. Néanmoins, on peut lire que les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales dans leur ensemble « nourrissent la curiosité dans la découverte du monde », « encouragent [l'enfant] à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres » ou bien que « dans ce contexte, l'enseignant aide les enfants à exprimer ce qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

² *Id.*, p. 16

³ *Id.*, p. 16

⁴ « Elle contribue, par sa fréquence, à stabiliser et renforcer les habitudes et l'acuité auditives nécessaires à la concentration et la mémorisation des œuvres ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 60

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

⁶ *Id.*, p. 16

⁷ *Id.*, p. 16

et leurs réalisations »¹. Il est également fait référence aux émotions ressenties lors des explorations au cycle deux où le programme stipule que « ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts² ».

Éprouver ses premières émotions à partir de sa pratique exploratoire personnelle était donc évoqué en 2002 comme en 2008, tout comme le souci de les objectiver progressivement par le langage. Cependant « l'expérience émotionnelle » apparaissait également comme un élément moteur des enseignements artistiques de 2002, tandis que les programmes de 2008 évoquent plutôt cette dimension émotionnelle comme un phénomène accompagnant seulement les pratiques. La sensibilité artistique constitue de part et d'autre le second volet important du domaine des enseignements artistiques.

En écrivant : « l'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. La rencontre avec les œuvres et les artistes nourrit la curiosité de l'enfant et sa capacité à s'émerveiller. Elle lui apporte des repères³ », les concepteurs de 2002 valorisaient en premier lieu les impressions et émotions spontanées laissées par les œuvres rencontrées, ainsi que la curiosité qui pousse à s'y intéresser. Le document d'application appuyait le choix d'accorder la prééminence de l'émotion suscitée dans les premières rencontres avec les œuvres et de son expression dans des échanges⁴. L'observation d'images pouvait susciter également des émotions, avant de constituer des stimulants pour l'expression de l'enfant et de faire écho à son propre imaginaire⁵. Il était également écrit que « la voix et l'écoute » étaient constituées, à l'école

¹ *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 19

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 35

⁴ « Regarder et échanger autour des œuvres est pour l'enfant un moment de découverte et de plaisir ; sa capacité de s'étonner et d'exprimer son point de vue est privilégiée ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

⁵ « Au moment où l'enfant est réceptif et motivé, il est important de lui donner à voir des images variées, d'arrêter son regard pour le temps de l'observation, de l'aider à préciser ce qu'il perçoit. Il doit trouver dans l'univers qui lui est offert des repères évocateurs (susceptibles de créer des émotions) et des supports culturels qui stimulent sa propre expression. L'univers des images qui l'entourent entre en résonance avec son propre monde d'images personnelles ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 36

maternelle, comme « instruments de l'intelligence sensible¹ » et que « les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditives. Elles concernent l'écoute intérieure comme l'imaginaire sonore² ». On y valorisait entre autres « les temps d'écoute correspondant à des événements plus émotionnels et esthétiques : écoute pour le plaisir et non précisément finalisée (suite du conte, retour au calme, ponctuation entre activités) ; écoute en concerts, rencontres, spectacles, découverte de musiques nouvelles ». Ce primat de l'émotion et de la sensibilité se voyait confirmé lorsque « l'enseignant [encourageait] l'élève à exprimer ses réactions face aux productions³ », y compris lorsqu'elles étaient corporelles, comme cela pouvait être le cas lors des activités d'écoute⁴.

À la maternelle en 2008, les activités « sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions et acquièrent des premiers repères dans l'univers de la création⁵ ».

La rencontre avec les œuvres s'avère donc être un moment essentiel dans le processus de sensibilisation artistique, permettant d'établir les premières références culturelles auprès des enfants. Ce moment s'appuyait, en 2002 comme c'est encore le cas en 2008, sur la dimension affective ou esthétique affectée aux images et aux objets. Il s'exerçait cependant aussi, particulièrement dans l'ancien programme, à partir de la pratique conservatoire des élèves, qui, de ce fait, ne pouvait en être isolée. L'idée de culture, de références artistiques intègre en effet aussi celle de mise en mémoire et de conservation d'un patrimoine qui fonde elle même l'idée d'appartenance à un groupe partageant une culture commune⁶, mais aussi la notion « d'œuvre d'art ».

¹ « De plus, les capacités auditives et vocales gardent chez le jeune enfant un extrême plasticité. Aussi, à l'école maternelle, les activités d'éducation musicale visent-elles à constituer prioritairement la voix et l'écoute comme instruments de l'intelligence sensible ». *Id.*, p. 37

² *Id.*, p. 38

³ *Id.*, p. 35

⁴ *Id.*, p. 37

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

⁶ « Une collection, un musée de classe peuvent être constitués à partir d'un projet ou en lien avec les moments exceptionnels de la vie de la classe. Cette collection est l'occasion de faire exister concrètement une culture commune à l'ensemble du groupe. ». Ministère de l'Éducation Nationale,

Construire la notion d' « œuvre » : deux démarches

Le programme de 2002 évoquait ces divers éléments. Il s'appliquait à valoriser cette idée de conservation à partir de collections collectives et personnelles constituées dans la classe par les élèves. L'aspect sensible et affectif initiait, quelque soit le cycle, ce genre de démarche¹ malgré tout cadrée et organisée, qui avait vocation à susciter des questionnements chez les élèves². Ces derniers étaient enjoins à sélectionner les objets ou images à conserver, et à tenter, dès la maternelle, d'en expliquer les motivations³.

Ce principe de « collections » et de « musées » se muait en « l'approche et la connaissance d'œuvres⁴ » en cycle deux. Ces collections et musées devenaient plus précisément le moyen d'établir des liens entre productions personnelles et reproductions d'œuvres sélectionnées par goût ou par intérêt, à partir des propositions du maître ou bien des recherches de la classe⁵. En incitant aux choix et à

2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 37

¹ « Les enfants affectionnent sous des formes diverses les collections d'objets, d'images. Elles se prêtent aisément à la constitution d'ensembles tels qu'une série (cartes postales, images publicitaires...) réunie dans une boîte ou collectée dans un album, ou un assemblage d'images sur un thème (les animaux fantastiques par exemple). Cette activité affective offre l'occasion de mettre en évidence les fonctions spécifiques des images, leurs manières différentes de générer des émotions. ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

² « Cette activité affective offre l'occasion de mettre en évidence les fonctions spécifiques des images, leurs manières différentes de générer des émotions.

À l'école, la pratique prend appui sur des référents culturels. Pour l'enfant, le fait de fabriquer en stimulant sa capacité d'invention est une première mise en question. Devant l'œuvre, il ressent une émotion qui provoque d'autres questionnements ». *Id.*, p. 7

³ « L'école doit donner à l'enfant l'occasion de se familiariser avec les images et les objets qui présentent une dimension affective, ou esthétique. Cette fréquentation s'appuie d'abord sur les motivations réelles de l'enfant pour conserver des images, des objets, les traces d'un événement, etc. L'enseignant lui fournit les supports et les moyens qui lui permettent de commencer une collection personnelle et de l'enrichir. Il l'encourage à exprimer ce qui motive son choix et son envie de conserver ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 36-37

⁴ *Id.*, p. 59

⁵ « 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 ». *Id.*, p. 59

l'organisation des objets dans un espace précis¹, aux échanges et discussions à leur propos², l'enseignant permettait de recréer d'une certaine manière la logique des musées³, d'en comprendre mieux la fonction⁴. Il ménageait comme eux l'accès à une première culture artistique, l'ouverture également à une certaine diversité⁵ et à la confrontation des goûts qu'elle peut provoquer.

Ces collections et musées suscitaient des échanges⁶, mais aussi des questionnements qui permettaient d'aborder la très délicate « notion d'œuvre d'art » et d'accéder ensuite à une vraie liste d'œuvres de référence⁷. Celles-ci n'auraient peut-être pas eu la même portée sans ce travail de sensibilisation à l'idée de goût et de production esthétique choisie pour être conservée, mais aussi, progressivement, à

¹ « Ces activités incitent l'enfant à :

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

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

Un coin de la classe peut accueillir ponctuellement une petite exposition. Un meuble peut être consacré à la collecte et à la conservation de quelques objets "précieux". Des albums personnels (photographies, cartes postales, timbres, dessins spontanés...) se constituent parallèlement aux collections de classes ». *Id.*, p. 37

² « Des moments d'échanges, de discussion sont ménagés autour de ces collections lors de leur présentation ou de l'introduction d'un nouvel objet ». *Id.*, p. 37

³ Les élèves étaient d'ailleurs associés aussi aux activités d'exposition de leurs productions en cycle trois, allant ainsi jusqu'au bout de la démarche consistant à créer, réaliser, puis donner à voir : « La présentation de son travail, sa valorisation, sa mise en scène et son inscription dans un lieu sont également des aspects de la production qui sont abordés. Il prend en charge l'installation ou l'accrochage de son travail dans le cadre d'expositions organisées par la classe, à l'école ou dans un autre lieu ». *Id.*, p. 89

⁴ « En collectionnant et en exposant leurs images, les élèves comprennent ce qu'est un musée, quelles sont ses fonctions ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 26

⁵ « Ces œuvres qui sont données à voir et à comprendre permettent de faire les liens avec les réalisations des enfants. Elles ménagent l'ouverture à la diversité des expressions artistiques, des techniques, des formes, et aux cultures du monde ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 37

⁶ « Ces collections sont en constante évolution et font l'objet de présentations régulières accompagnées de commentaires ». *Id.*, p. 59

⁷ « Elles donnent à voir et à penser. L'élève développe des attitudes de questionnement à partir des relations qu'il découvre entre les images et les objets. La notion d'œuvre d'art est introduite. Elle permet d'aborder les œuvres des listes disponibles au niveau local et national ». *Id.*, p. 59

ce qui fonde plus objectivement et plus précisément les émotions suscitées par les œuvres¹, établit le lien, tout en les distinguant, entre sensibilité et rationalité.

La transition fondamentale opérée au cycle deux permettait au cycle trois d'aboutir à une « approche et connaissance des œuvres² » et non plus « d'œuvres³ », par l'intermédiaire d'« une liste d'œuvres situées historiquement et appartenant à des registres techniques, thématiques et artistiques différents⁴ ». Le souci était patent de présenter un éventail suffisamment large pour illustrer la diversité à multiples facettes du patrimoine des œuvres d'art existantes. Apparaissait également l'autre souci de s'approcher du concept d'« œuvre », d'intégrer et dépasser les aspects particuliers pour aller plus volontiers, mais aussi très progressivement vers des principes de reconnaissance communs. Les rédacteurs du texte avaient pris aussi le soin de préciser que :

« Ces références ne doivent pas seulement apparaître comme des illustrations ponctuelles à des thèmes abordés. Elles représentent des objets complexes de connaissance qui initient à la pluralité de points de vue et d'approches et nécessitent des moments autonomes d'observation et d'analyse. Elles permettent de poser les bases d'une culture commune sur laquelle vient prendre appui la culture de l'élève. La compréhension des réalités artistiques et culturelles est visée.⁵ ».

Le document d'application rappelait d'ailleurs qu'« une œuvre d'art ne doit pas son statut au degré élevé de prouesse technique qu'elle incarne, mais plutôt au rapport complexe qu'elle entretient avec les règles et les procédés techniques qu'elle met en œuvre et dont elle tire parti⁶ ». Aborder cette notion avec les élèves revenait à commencer à éclaircir, à leur niveau, ce type de rapports, c'est-à-dire la relation entre techniques utilisées et effets produits. Cela justifiait donc que l'on ait commencé par s'intéresser aux effets pour déclencher la réflexion permettant de les analyser. Celle-

¹ « L'élève doit pouvoir commencer à les situer, établir des rapprochements entre elles et repérer des relations avec ses propres démarches ».

² *Id.*, p. 90

³ *Id.*, p. 59

⁴ *Id.*, p. 90

⁵ *Id.*, p. 90

⁶ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

ci était ainsi convoquée pour soutenir, objectiver l'observation sensible et permettre un travail plus appropriatif des œuvres et de la notion de culture commune. Cette dernière prenait corps avec l'apport de connaissances informatives plus précises sur les œuvres (époques notamment), et permettait leur mise en relation avec d'autres références culturelles¹. Les collections et musées de classe continuaient, quant à eux, d'entretenir la relation avec les œuvres découvertes, mais aussi avec les productions personnelles issues de la pratique des élèves².

Le programme de 2008 reprend l'idée de collection, seulement en maternelle, sans en présenter explicitement les enjeux, ni en éclairer le processus de mise en œuvre. On peut lire que « [l'enseignant] encourage [les élèves] à commencer une collection personnelle d'objets à valeur esthétique et affective³ », et, à travers cette phrase, on perçoit les allusions à l'aspect sensible et à l'idée de goût vis-à-vis des objets sélectionnés pour être conservés.

De fait, le programme de cycle deux de 2008 évoque, dans les objectifs des « pratiques artistiques et histoire des arts », « un premier contact avec des œuvres [qui] les conduit à observer, écouter, décrire et comparer⁴ ». Il n'éclaircit pas le passage à « la notion d'œuvre » ni l'évolution progressive vers plus de rationalité. Il est strictement écrit que « la sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts ». On peut également lire qu'« en arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient d'une première rencontre sensible avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier »⁵.

¹ « Les œuvres sont présentées et situées par rapport à une époque, un auteur, par rapport aussi à d'autres formes d'expression littéraire ou musicale, en rapport donc avec les autres références culturelles du répertoire. Ces moments de découverte donnent l'occasion, parfois unique, aux élèves d'une rencontre forte avec l'œuvre d'art ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 90

² Pour soutenir ces axes de travail, le maître encourage la constitution d'un "musée personnel" fait d'images et d'objets sélectionnés ; il suscite la création d'un "musée de classe". Des correspondances explicites entre les productions personnelles, les images et objets collectionnés ainsi que les œuvres découvertes en classe sont établies ». *Id.*, p. 90

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

⁴ *Id.*, p. 19

⁵ *Id.*, p. 19

Le cycle trois évoque en arts visuels la « fréquentation d'œuvres de plus en plus complexes et variées » ainsi qu'un enseignement qui « amène progressivement l'enfant à cerner la notion d'œuvre d'art et à distinguer la valeur d'usage de la valeur esthétique des objets étudiés »¹. À partir de ces objectifs, il n'est pas proposé de commentaire ou de contenu particulier.

Apprécier : deux façons d'éduquer le regard et l'oreille

Du point de vue des contenus, afin d'introduire plus de rationalité dans l'approche des œuvres, les programmes de 2002 proposaient, en arts visuels comme en éducation musicale, des repères et critères à construire permettant d'organiser le regard ou l'écoute des œuvres choisies.

On lisait en maternelle, l'enfant « se familiarise avec des œuvres qu'on lui fait découvrir dans des contextes différents² ». « Il en perçoit des aspects divers et en distingue certaines particularités. Il acquiert ainsi un début de culture visuelle et musicale³ ». En arts visuels il devait, à terme, « être capable [...] d'identifier les principaux constituants d'un objet plastique (image, œuvre d'art, production d'élève...) » et d'« établir des rapprochements entre deux objets plastiques (une production d'élève et une reproduction d'œuvre par exemple) sur le plan de la forme, de la couleur, du sens ou du procédé de réalisation »⁴.

En éducation musicale, les types d'éléments perçus par l'écoute étaient repris pour être mieux mémorisés et affinés :

« au travers de l'éventail de ces moments très régulièrement offerts, l'enfant mémorise des formes sonores, des segments particuliers, isole des sons, les compare, les reproduit, les identifie. Il commence par percevoir les contrastes forts, puis progressivement distingue des écarts moins marqués ; il découvre que les silences ont une valeur musicale⁵ ».

¹ *Id.*, p. 26

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 35

³ *Id.*, p. 35

⁴ *Id.*, p. 37

⁵ *Id.*, p. 38

L'usage de l'imitation, de la comparaison, de la transformation mettait en relief, tout comme cela avait été le cas en arts visuels, des notions plus subtiles, utiles à une écoute plus nuancée, telles que « le timbre », « l'intensité », « la hauteur »¹.

À l'école élémentaire, en même temps que la notion d'œuvre d'art était précisée, l'intérêt de son analyse était justifié comme un moyen d'en éclairer les interprétations divergentes :

« L'œuvre d'art est un objet de connaissance polysémique. Elle n'a pas qu'un sens qu'il s'agirait de décrypter au seul moyen d'un regard savant. À l'inverse, sa nature d'œuvre autorise une infinité de regards, de points de vue, d'interprétations. Cela n'exclut pas son analyse objective, bien au contraire. Celle-ci permet de repérer les éléments communs sur lesquels se fondent des points de vue divergents. Un contact immédiat pour en ressentir les effets, une fréquentation régulière des œuvres permettent d'enrichir la mémoire des élèves »².

Le document d'accompagnement explicitait, pour les arts visuels, quelques critères d'analyse permettant de dépasser l'état de contemplation pour éduquer le regard de l'élève. Il s'agissait de le faire entrer dans une démarche plus active d'appréhension des œuvres nourrie d'arguments³. Le document définissait « l'analyse » d'œuvre » :

« [...] dans le sens d'une identification des éléments qui la constituent. Distinguer les couleurs, les lignes, repérer leur disposition dans l'espace, évaluer des relations entre des éléments distincts dans une composition, voir un détail, le relier à un autre, déduire un geste d'un effet de matière, toutes ces opérations relèvent d'un début d'analyse, d'une éducation du

¹ « Au travers des variantes de timbre et d'intensité d'abord, de durée et de hauteur ensuite, l'enfant apprend progressivement à caractériser ces éléments de base par la comparaison et, souvent, par l'imitation vocale ou gestuelle. Il acquiert avec ces notions vécues un lexique simple mais précis ou des formules imagées qui lui permettent de désigner, avec des qualificatifs de plus en plus nuancés, les caractéristiques d'un extrait. L'enseignant conduit la classe à effectuer des rapprochements, des comparaisons ; il justifie les reprises d'écoute, donne des explications brèves en réponse au questionnement de l'enfant ». *Id.*, p. 38

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 18

³ « Le regard de l'élève est démuné face à l'œuvre. Éduquer son regard consiste à lui apprendre à voir, à nommer, à qualifier, à distinguer, à repérer, à relier ; c'est d'une appréhension active, constructive et approfondie de l'œuvre dont il est question, et non plus seulement d'une approche contemplative ». *Id.*, p. 18

regard. Pour contourner le recours au jugement rapide (« j'aime », « je n'aime pas », « c'est beau », « ce n'est pas beau »), il est nécessaire de savoir de quoi on parle¹ ».

La difficulté de cette entreprise justifiait une fréquentation régulière des œuvres, si possible originales, afin d'en percevoir au mieux les subtilités². L'ensemble de ces critères était par conséquent illustré dans la présentation des œuvres de la liste de référence.

En éducation musicale, il était précisé en cycle deux que :

« (l'élève) 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 infinies³ ».

En cycle trois, on pouvait lire que l'écoute « se développe et devient plus analytique et plus opératoire. L'élève devient capable de distinguer, comme de mémoriser l'organisation des éléments dans leur ordre mais aussi dans leur superposition. Il commence à faire des allers-retours volontaires entre différents plans sonores⁴ ».

¹ *Id.*, p. 18

² « Selon les cas, l'enseignant travaille avec des reproductions ou des originaux : les élèves doivent impérativement être capables de les distinguer.

L'enseignant utilise différents supports de reproduction [...] . Autant que possible, il met les élèves en présence d'œuvres originales [...].

Cette distinction entre l'original et sa reproduction permet d'aborder les questions fondamentales du format (la reproduction modifie les dimensions), de la matérialité (la reproduction annule la matérialité ou n'en retient qu'une apparence), du détail (les œuvres ne sont souvent reproduites qu'en partie), du point de vue (une œuvre en trois dimensions reproduite en deux dimensions perd cette qualité essentielle qu'est la multiplicité des points de vue possibles), de la couleur (les meilleures reproductions trahissent encore les couleurs de l'original), de l'encadrement (la reproduction prive l'œuvre de tout contexte, tel que son encadrement ou son espace d'exposition, modifiant le regard que l'on porte sur elle). En résumé, la reproduction réduit l'œuvre à l'état d'image ». *Id.*, p. 18

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 60

⁴ *Id.*, p. 91

Le répertoire étudié était « constitué afin d'élargir les références culturelles et esthétiques de l'élève¹ » selon des critères de choix prenant en compte « l'intérêt artistique, la richesse en éléments contrastés clairement perceptibles, la durée des extraits, leur nouveauté par rapport au vécu des enfants, la possibilité qu'ils offrent de nouer des liens avec le répertoire chanté² ». Tout comme pour les arts visuels, la liste de référence en clarifiait les intérêts du point de vue de l'analyse³.

L'ensemble était complété par des connaissances plus formelles sur les œuvres mais suscitant malgré tout une compréhension, grâce au choix des éléments d'analyse retenus, ou bien à un certain nombre de mises en lien. Le rôle du maître était déterminant pour aider à l'établissement de ces relations, mais aussi pour choisir les informations à donner aux enfants afin de faciliter leur compréhension⁴. « La signification historique originelle du jazz reconnu aujourd'hui comme art majeur⁵ », par exemple, pourtant difficile, était rendue accessible aux enfants qui pouvaient :

« acquérir quelques repères en associant le nom d'un artiste avec le « son » d'une voix, d'un instrument, par exemple Louis Armstrong (voix, trompette), Ella Fitzgerald (voix), Charlie Parker (saxophone), Erroll Garner, Art Tatum (piano). Ils peuvent, à partir d'exemples multiples,

¹ *Id.*, p. 60

² *Id.*, p. 91

³ « Les œuvres symphoniques à caractère délibérément évocateur, sinon descriptif, permettent de solliciter l'écoute à partir de suggestions extra-musicales. Tout l'intérêt de l'exploration de ces pièces aisées d'accès est d'amener peu à peu les élèves à dégager les éléments musicaux qui sont mis en œuvre par le compositeur (tempo, contour mélodique, rythmes particuliers, instrumentation...) pour produire certaines impressions. L'exercice de la libre imagination de chacun autour d'un extrait fera percevoir qu'une musique, même intentionnellement narrative ou descriptive, ne saurait se confondre avec la désignation d'un objet ou d'une situation strictement identifiables ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 30

« • Schubert: Die Forelle (La Truite), Erlkönig (Le Roi des aulnes) – Ces pièces pour voix en allemand (lieder) s'appuient sur une trame narrative fortement évoquée par l'accompagnement au piano (le cours d'eau, la poursuite à cheval). Cette relation permet un suivi de l'action, bien que le texte ne soit pas en français, et constitue une intéressante approche de la musique dans une langue étrangère. (Cycle 3.) ».

« • Rameau : danses extraites des Indes galantes (« Danse des sauvages », par exemple) – Elles sont très contrastées et se prêtent à des réactions faciles à exprimer. La pulsation aisément repérable, les rythmes dansants, les motifs mélodiques courts, répétés et juxtaposés sont autant de repères qui facilitent l'activité corporelle et la mémorisation ». *Id.*, pp. 30-31

⁴ « L'enseignant choisit les informations nécessaires et compréhensibles par les enfants sur le contexte de la création ». *Id.*, pp. 25-26

⁵ *Id.*, p. 31

attribuer un sens concret à des désignations comme big-band, blues, swing, negro-spiritual ou improvisation.¹ ».

De même pouvait-on lire en arts visuels, dans les commentaires de la liste de références : « les élèves identifient les éléments constitutifs des œuvres et constatent combien les choix de l'artiste créent des effets esthétiques et du sens² ». Non seulement il était dit que « l'enseignant choisit les informations nécessaires et compréhensibles par les enfants sur le contexte de la création³ », mais aussi qu'il devait contribuer à la mise en lien des œuvres selon différents critères et permettre ainsi l'émergence des premiers points communs autorisant des généralisations utiles à la construction de véritables « connaissances⁴ » :

« Il met en évidence les différentes facettes et la richesse de l'œuvre et, selon le cas, les liens qui existent avec des œuvres de la même période, d'autres du même artiste, d'autres encore qui traitent du même sujet mais à des époques différentes, du même sujet mais avec des moyens différents⁵ ».

En 2008, sensibilisation artistique et développement d'une certaine rationalité dans l'approche des œuvres sont inégalement accompagnés de contenus. Pourtant, parmi les compétences du pilier cinq du socle commun (la culture humaniste), apparaissent les exigences de « reconnaître et décrire des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine artistique dont elles relèvent, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique » et « exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances »⁶. De même, les acquis attendus en fin de cycle trois et présentés dans le document d'août 2008 organisant l'enseignement de l'histoire de l'art de l'école au lycée sont les suivants :

« • Des connaissances :

L'élève connaît :

¹ *Id.*, p. 31

² *Id.*, p. 25

³ *Id.*, pp. 25 - 26

⁴ C'est-à-dire permettant une réelle intelligibilité du regard sur les œuvres.

⁵ *Id.*, p. 26

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 28

- des formes d'expression, matériaux, techniques et outils, un premier vocabulaire spécifique ;

- des œuvres d'art appartenant aux différents domaines artistiques ;

- des grands repères historiques

• Des capacités :

L'élève est capable :

- de mobiliser ses connaissances pour parler de façon sensible d'œuvres d'art ;

- d'utiliser des critères simples pour aborder ces œuvres, avec l'aide des enseignants ;

- d'identifier les œuvres étudiées par leur titre, le nom de l'auteur, l'époque à laquelle cette œuvre a été créée ;

- d'échanger des impressions dans un esprit de dialogue

• Des attitudes :

Elles impliquent :

- curiosité et créativité artistiques ;

- initiation au dialogue et à l'échange ;

- une première découverte de la diversité culturelle des arts et des hommes.¹ ».

La référence à des éléments objectifs de choix et d'analyse renvoie aux exigences relevées en 2002 mais révèle, en 2008, une absence de contenus, notamment en arts visuels, qui puissent illustrer le type d' « éléments constitutifs », de « critères simples » ou de « connaissances » envisagés pour permettre un début de caractérisation d'une œuvre et d'identification de ce qui produit des impressions sur le spectateur.

Le programme d'éducation musicale est plus précis dans la mesure où sont poursuivis en cycles deux et trois des objectifs² - sans toutefois mentionner d'éléments nouveaux valorisant une évolution des acquisitions et contenus d'un cycle à l'autre. Avant cela, à la maternelle, on parle d'« activités structurées

¹ Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole - collège - lycée. *Encart BOEN n° 32 du 23 août 2008*, p. 8

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

d'écoute » qui « affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive ». Même si « les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... », dès ce niveau de cycle « ils apprennent à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation et à qualifier ces caractéristiques ». « Ils écoutent des œuvres musicales variées ». Les contenus proposés en cycle deux sont précis, détaillés, et exprimés ainsi : « ils s'exercent à repérer des éléments musicaux caractéristiques très simples, concernant les thèmes mélodiques, les rythmes et le tempo, les intensités, les timbres. Ils commencent à reconnaître les grandes familles d'instruments¹ ». On peut lire en cycle trois :

« Grâce à des activités d'écoute, les élèves s'exercent à comparer des œuvres musicales, découvrent la variété des genres et des styles selon les époques et les cultures. La perception et l'identification d'éléments musicaux caractéristiques de la musique écoutée prolonge le travail engagé au CP et au CE1. Pratiques vocales et pratiques d'écoute contribuent à l'enseignement de l'histoire des arts² »

On trouve énoncée, à ce cycle, mais pour la pratique musicale seulement, cette idée de rassemblement inductif des points communs permettant, à terme, de « catégoriser » les œuvres, ou, en tout cas, d'en apprécier les richesses d'un point de vue à la fois sensible et rationnel.

Au-delà de ces différences inégales de précision quant aux démarches menées, le programme de 2002 aura également montré que le regard ou l'écoute portés sur les œuvres s'éclairaient d'une certaine manière par les pratiques personnelles des élèves et permettaient en retour d'enrichir ces pratiques.

Entre œuvres et pratique personnelle : différents niveaux de relations

Le programme de maternelle indiquait que les « œuvres qui sont données à voir et à comprendre permettent de faire les liens avec les réalisations des enfants³ ». Il était ajouté que « les liens avec les collections (personnelles ou de classe) ainsi que

¹ *Id.*, p. 26

² *Id.*, p. 26

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 37

les pratiques et les œuvres des artistes introduisent le questionnement qui permet de dépasser et d'élargir le cadre des expériences personnelles¹ » sans pour autant se constituer comme « modèles à imiter² » :

« La constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres d'art introduites sous différentes formes. Ces rencontres s'appuient sur le plaisir de la découverte de l'enfant, visent à nourrir sa curiosité et son regard, à développer son intérêt. Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue³ ».

Au delà d'une simple sensibilisation, une *éducation* artistique apparaissait comme difficilement envisageable en 2002 si l'élève ne vivait pas lui-même des moments créatifs et n'établissait pas des relations entre les productions des artistes et les siennes ou celles de ses camarades⁴. L'enseignant l'incitait, dans ce cadre, à « trouver des liens entre les inventions, les solutions des créateurs et ses propres tentatives⁵ ».

En cycle deux cette affirmation était renforcée par une formule telle que : « 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 sorties⁶ ».

De même, au cycle trois, l'on présentait le programme d'éducation artistique comme l'articulation de trois types d'activités : une pratique diversifiée, une rencontre avec les œuvres, l'acquisition de savoir et de savoir-faire mis au service

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 5

² « Les œuvres des artistes introduites auprès des enfants servent essentiellement à solliciter leur émotion, à les aider à découvrir et à connaître des manières particulières et «expertes» de donner à voir et d'exprimer. Elles ne sont pas appréhendées comme des modèles à imiter ». *Id.*, p. 3

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 35

⁴ « L'école maternelle offre un milieu ouvert à des démarches artistiques et à des références culturelles. Elles ne sont pas données comme modèles à atteindre ou à admirer. Elles permettent l'ouverture à des sensibilités différentes et posent les bases d'une culture commune. Guidé par le maître, l'enfant découvre les liens entre les inventions des artistes et les propositions des élèves ». *Id.*, p. 18

⁵ *Id.*, p. 35

⁶ *Id.*, p. 58

des deux activités précédentes¹. On évoquait dans cette logique, pour l'enseignement des arts visuels, l'« articulation » de « deux volets distincts qui participent l'un et l'autre de l'éducation du regard » : une pratique diversifiée mais surtout une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations².

En 2008, pratiques et étude des œuvres sont présentes au sein de l'enseignement. Le programme d'éducation musicale pour le cycle trois évoque en effet un enseignement des arts visuels « conjuguant pratiques diversifiées et fréquentation d'œuvres de plus en plus complexes et variées³ », mais sans en éclaircir les liens et *a fortiori* sans augurer de véritables relations entre elles.

Développer la sensibilité artistique des élèves suppose, nous l'avons vu dans chacun des deux programmes, de leur faire approcher les œuvres d'art, mais avec quelques différences selon que l'on soit en 2002 ou en 2008. Les deux programmes manifestent également certaines divergences à propos de la prise en compte de l'intention qui préside à toute démarche de création, que ce soit celle de l'élève ou de l'artiste, et qui en organise également le regard ou l'écoute.

¹ « L'éducation artistique se développe dans trois types d'activités qui s'articulent le plus souvent à l'occasion de travaux d'application ou de synthèse :

- une pratique créative, composante fondamentale de l'éducation artistique, dans laquelle l'élève est amené à s'exprimer pour donner corps à un projet personnel ;
- une rencontre avec les œuvres, indispensable à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines ;
- l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (l'élève s'approprie les outils, les techniques, les méthodes de travail qui viennent enrichir ses capacités d'expression aussi bien que sa sensibilité artistique) ». *Id.*, p. 88

² « Cet enseignement vise à articuler deux volets distincts qui participent l'un et l'autre de l'éducation du regard :

- une pratique diversifiée intégrant analyse et production d'images, dessin, nouvelles technologies et autres formes d'expression plastique en deux ou trois dimensions, elle s'appuie sur le plaisir de faire, favorise la créativité des élèves tout en visant l'acquisition de savoirs spécifiques ;
- une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, en contact direct (interventions, visites de musées ou d'expositions, etc.) ou par l'exploitation de documentations (documents vidéo, reproductions photographiques, textes, etc.) ». *Id.*, p. 89

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 26

Un poids différent accordé à l'intention dans la production et la réception des œuvres

Création artistique et apprentissage : du projet à la pratique

L'expression, de la plus spontanée à la plus élaborée – pour un niveau primaire –, était l'un des objectifs poursuivis en 2002. Il était en préalable rappelé que « l'école maternelle installe et développe chez l'enfant une pratique créative à partir de situations qui sollicitent son imagination, l'amènent à exercer sa capacité d'invention, à enrichir ses formes d'expression¹ ».

Ainsi le dessin occupait-il une place centrale à ce niveau de la scolarité « en tant qu'activité d'expression graphique qui associe le geste et sa trace sur un support² ». Les concepteurs de 2002 le présentaient ainsi :

« Le dessin est une activité graphique à part entière. Il exerce le mouvement pour produire des traces et obtenir des formes qui, associées les unes aux autres, permettent de satisfaire des intentions : jouer avec des éléments, organiser une surface, figurer. L'enfant découvre et expérimente les divers outils et procédés du dessin et les met au service de son imagination³ ».

De fait, on pouvait lire que « l'école maternelle encourage les manifestations graphiques naturelles qui accompagnent chez l'enfant la construction de soi », car « traces, empreintes, tracés et dessins spontanés témoignent de l'émergence de la fonction symbolique⁴ ». Il était également précisé que « s'il est souvent pour le jeune enfant une expression essentiellement gestuelle et un jeu moteur, le dessin a aussi une fonction de langage (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", § 4.5). Il est langage plastique : l'enfant peut jouer à créer ses propres codes »⁵. Cette place centrale accordée au dessin était justifiée aussi dans la mesure où « le dessin

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 35

² *Id.*, p. 35

³ *Id.*, p. 36

⁴ *Id.*, p. 36

⁵ *Id.*, p. 36

est l'un des instruments essentiels de la saisie du monde¹ », permettant à la fois l'expression et le développement de l'acuité du regard qui se pose sur la réalité et cherche à la représenter.

La confusion avec les pratiques réalisées spontanément à la maison était évitée par un rappel des exigences poursuivies à l'école et des conditions qui leur sont favorables :

« C'est une activité connue et pratiquée à la maison, mais l'école offre des conditions d'expérimentation plus riches, où s'épanouit et se structure le désir de l'enfant, et qui lui permettent d'enrichir son répertoire, de découvrir et d'utiliser à des fins de plus en plus intentionnelles les différentes techniques explorées² ».

Les productions étaient ainsi considérées comme répondant à un projet expressif. Elles étaient mues par une intentionnalité plus ou moins ciblée, mais toujours présente, par un souci de produire des effets sur soi ou des personnes de l'entourage (spectateurs ou auditeurs). À ce titre, elles méritaient non seulement un accueil positif de la part de l'enseignant de maternelle, mais une recherche des meilleures solutions pour produire les effets recherchés, exprimer au mieux l'intention initiale.

Cette logique fondamentale de l'éducation artistique de 2002 était rappelée aux cycles deux³ et trois⁴, et associée à l'idée de projet. En cycle deux, « au-delà du

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 4

² *Id.*, p. 4

³ « 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 habilités 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 58

⁴ « Les activités d'assemblage, de sculpture, de maquette invitent l'élève à transformer, juxtaposer et associer des matériaux divers dont les qualités plastiques et expressives sont mises au service de la recherche d'effets progressivement maîtrisés.

[...]

Ces relations internes à la composition génèrent des effets, ménagent des apparences qui produisent du sens. L'élève est conduit à mieux évaluer ces effets en fonction de ses intentions initiales, à reprendre éventuellement son projet ou à réinvestir dans d'autres réalisations ce qu'il a observé et compris ». *Id.*, p. 89

dessin d'expression spontanée qui a été encouragé à l'école maternelle, l'enseignant [incitait] l'élève à rechercher des solutions pour satisfaire des désirs plus explicites¹ ». « Les interactions entre écouter, produire et inventer (étaient) au centre de toutes les démarches² » se révélaient moins lisibles en éducation musicale.

Dès lors, élaboration de savoir-faire, acquisition de connaissances et projets de composition se voyaient, en 2002, mis au service de cette intentionnalité, et toujours associés, dans leur choix, au résultat à obtenir.

C'est ainsi qu'en maternelle, en arts visuels :

« Les situations et activités proposées [amenaient] l'enfant à :

- expérimenter divers outils, supports, médiums pour rechercher l'adaptation du geste aux contraintes matérielles ; ces expériences sont organisées comme des jeux et des investigations libres chez les plus jeunes,*
- se constituer un réservoir de traces et de formes obtenues par les moyens les plus variés : dessin à main levée, dessin de réserve, frottage, empreintes, photocopie, encre, monotypes, logiciels de dessin, palette graphique, peinture, pastel, encre, feutres, crayons de couleur, fusain, etc.,*
- exercer des choix motivés, matériels ou opératoires (celui d'un outil, d'une couleur ou d'un support pour les plus petits, celui d'un procédé technique, voire de l'association de plusieurs, pour les plus grands) en fonction d'une intention,*
- organiser une composition plane constituée essentiellement d'éléments graphiques et à des fins expressives, dessiner pour inventer, dessiner pour imaginer des univers, des personnages, des histoires³ ».*

Concevoir au service d'une intention à exprimer supposait de développer un nombre varié de savoir - faire et de connaissances, à la fois pour augmenter sa

¹ « ... : 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 ». *Id.*, p. 58

² *Id.*, p. 60

³ *Id.*, p. 36

capacité de création et d'expression, et pour se constituer un réservoir de « traces » dans lequel puiser ou à enrichir pour les productions à venir¹.

Ces mêmes objectifs s'illustraient dans des projets plus élaborés, individuels ou collectifs, de « compositions plastiques² ». Ils se concrétisaient également au sein de « la voix et l'écoute » où les activités d'« inventions de chants et productions vocales³ » permettaient de réinvestir les solutions vocales et musicales découvertes lors des situations d'« exploration ludique de la voix combinée à des jeux corporels [qui] en actualisent toutes les possibilités expressives⁴ ».

¹ « Les ébauches sont conservées et servent parfois de supports ou de référents à des reprises, prolongements, enrichissements en vue de compositions plus élaborées.

Les élèves abordent le dessin dans des situations variées (au sol, sur table, sur plan incliné, en référence à une histoire, un objet, une émotion, en extérieur, dans la cour ou lors de sorties, etc.), constituant ainsi un ensemble de productions réunies, selon les cas, sous la forme d'un dossier, d'un cahier, d'un cédérom, ou d'un carnet de voyage ». *Id.*, p. 36

² « Au-delà des réalisations graphiques, les élèves découvrent d'autres procédés techniques d'expression, de fabrication et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions : peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage, etc.

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

Ces activités permettent à l'enfant de :

- explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives de matériaux à étaler, à modeler, à tailler, à découper, à déchirer, à éparpiller (encre, peinture, barbotine, pâte colorée, papier, pâte à papier, pâte à sel, pâte à modeler, sable, terre, bois, pierre, métal, plastique, etc.) ;
- transformer des matériaux en ajustant progressivement son geste en fonction de leurs qualités physiques et plastiques ;
- combiner des formes, des couleurs, des matières et des objets ;
- découvrir et exploiter les éléments de son environnement quotidien pour leurs qualités plastiques ;
- surmonter les obstacles rencontrés et en mémoriser l'expérience vécue, qu'elle soit délibérée ou fortuite ;
- réaliser une composition en plan ou en volume, à partir d'une consigne, d'un désir d'expression, d'un projet de figuration, etc. ». *Id.*, p. 36)

³ « Il s'agit de nourrir par un travail de création des projets d'expression plus spécifiques, plus ambitieux (sonorisation d'albums, de bandes dessinées, de poèmes, activités dramatisées multiples...) ». *Id.*, p. 38

⁴ « Ils peuvent porter sur :

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

Un texte parlé, récité, chanté poésie, chanson ou comptine prend vie s'il est rythmé, si les mots, les phrases ont été explorés par des jeux sonores, des essais de respirations et des placements variés dans l'espace. Il se mémorise ainsi plus facilement, surtout en y ajoutant gestes et mimiques d'accompagnement ». *Id.*, p. 89

Au cycle trois, dessin et compositions plastiques valorisaient eux aussi les projets individuels ou collectifs. Ils supposaient la mise à disposition du répertoire de solutions expérimentées pour servir les intentions à exprimer¹. Jeux vocaux, chants sous des formes variées² et pratiques instrumentales³ permettaient de nouveaux savoir-faire à mettre au service de projets musicaux⁴. Dans le cas du domaine musical, les différentes situations d'apprentissage vécues par les élèves, dès la

¹ « La pratique du dessin en cycle 3 amène l'élève à exploiter de manière réfléchie différentes techniques. Il aiguisé sa perception, améliore l'acuité de son regard en prenant le temps d'observer et d'enregistrer le monde qui l'entoure. Le désir de représenter, lié au souci de la ressemblance, l'incite à maîtriser les modalités (matérielles et opératoires) qu'il met en œuvre et qui progressivement tendent à se complexifier. Le dessin est aussi abordé dans d'autres fonctions qui sont précisées, développées et expérimentées : expression d'une sensation, mise en forme d'une idée, représentation d'un univers personnel (imaginaire, fantastique, poétique), figuration d'une fiction, transformation de la réalité, communication, narration, dessins préparatoires à un projet, mise en mémoire d'un événement. L'élève s'approprié et réemploie certains codes de représentation repérés dans les images familières, notamment celles des albums illustrés ou de la bande dessinée. Le dessin peut se combiner avec d'autres procédés techniques comme la peinture, le collage ou la photographie.

Dans leurs relations, les différentes composantes de ce mode d'expression graphique méritent une attention particulière. L'élève est progressivement conduit à les faire varier par lui-même, en fonction de ses propres intentions, de son projet personnel d'expression et de recherche d'effets. Il peut aussi associer plusieurs techniques comme la plume, la plume associée au pastel, etc., sur un même support. Il expérimente ces combinaisons et en mémorise l'expérience. Il joue sur des paramètres déjà rencontrés et repérés au cours des cycles antérieurs :

- le support : si les différentes qualités du papier (couleur, épaisseur, texture) ont une influence sur le rendu final, il est aussi possible d'expérimenter d'autres supports comme la toile, le bois ou le sol de la cour ;

- l'instrument : il y a ceux qui marquent par eux-mêmes (craie, pastel, crayon, pierre, etc.) ; ceux qui s'associent à un médium (plume, stylo, tire-lignes, brosse, pinceau, etc.) et ceux qui marquent le support (pointe, peigne, manche du pinceau, etc.) ;

- le geste : précis ou aléatoire, vif ou modéré, souple ou cassant, appuyé ou léger, impliquant le corps entier, le bras ou seulement le poignet, guidé ou non à l'aide d'un instrument (règle ; compas ; etc.) ;

- le médium (quand il est nécessaire : encre, gouache, aquarelle, etc).

Les compositions plastiques mettent en œuvre des principes d'organisation et d'agencement explicites. Les notions d'équilibre, d'espace, de profondeur, de plan, de proportion, d'échelle, de mouvement, de contraste et de lumière sont abordées. L'élève doit tirer parti des ressources expressives des matériaux utilisés et les mettre au service de son projet ». *Id.*, p. 89

² « La culture vocale se développe toujours et encore par la pratique régulière de jeux vocaux, l'apprentissage de chants diversifiés, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Cette culture vocale doit contribuer comme au cycle 2 à la maîtrise de la respiration, à la recherche des différents tons qu'impliquent la diction et la lecture à voix haute de poèmes et d'œuvres littéraires ». *Id.*, p. 90

³ « Les pratiques instrumentales demeurent encore reliées, notamment pour les recherches et inventions, à un projet plus large, souvent projet d'accompagnement de chansons. Les compétences acquises au cycle 2 permettent d'envisager des accompagnements rythmiques plus complexes, voire des jeux rythmiques sur plusieurs instruments différents ». *Id.*, p. 91

⁴ « Les projets musicaux sont indispensables comme lieux de réinvestissement synthétique des acquis du chant, de l'écoute, des activités corporelles ou d'accompagnement instrumental. Ils sollicitent chez l'élève comme chez l'enseignant un travail de recherche et d'invention, dans le respect des contraintes nécessaires à l'aboutissement du projet. Ils permettent à l'enfant de vivre pleinement les exigences de l'interprétation et d'approcher les démarches du musicien, compositeur ou interprète. Leurs formes peuvent être extrêmement variées sans toujours exiger des délais de mise en œuvre trop importants ». *Id.*, p. 91

maternelle, contribuaient à valoriser l'interprétation, et donc la créativité des élèves et leur façon personnelle et sensible de s'approprier chacun de ces chants¹.

En 2008, l'idée d'intention se manifeste peu. Les chants doivent être *reproduits* avec justesse². On trouve quelques allusions à l'expressivité, aux projets, mais sans explicitation quant aux liens entre intentions, créations et réalisations. Le programme de 2008 de maternelle annonce que :

« Le dessin et les compositions plastiques (fabrication d'objets) sont les moyens d'expression privilégiés.

Les enfants expérimentent les divers instruments, supports et procédés du dessin. Ils découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées. Ils construisent des objets en utilisant peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage...³ »

La compétence « utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation⁴ » attendue en fin de maternelle cadre assez peu avec cette succession d'activités qui semblent plutôt pratiquées pour elles-mêmes. Il en est de même de la compétence du palier un du socle commun, peu précise quant à la caractérisation d'un niveau d'exigence. Elle attend malgré tout des élèves de « s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage)⁵ » et dépasse les contenus du programme de cycle deux plutôt relatifs à l'acquisition exclusive de techniques :

« Les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design, les arts numériques.

Leur enseignement s'appuie sur une pratique régulière et diversifiée de l'expression plastique, du dessin et la réalisation d'images fixes ou mobiles. Il mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, vidéo,

¹ « Compétences devant être acquises à la fin de l'école maternelle

- interpréter avec des variantes expressives un chant, une comptine, en petit groupe ;

- jouer de sa voix pour explorer des variantes de timbre, d'intensité, de hauteur, de nuance ;

- marquer la pulsation corporellement ou à l'aide d'un objet sonore ». *Id.*, p. 39

² « chanter en portant attention à la justesse tonale, à l'exactitude rythmique, à la puissance de la voix, à la respiration et à l'articulation ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

³ *Id.*, p. 16

⁴ *Id.*, p. 16

⁵ *Id.*, p. 20

infographie) et propose des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage). Ces pratiques s'exercent autant en surface qu'en volume à partir d'instruments, de gestes techniques, de médiums et de supports variés.¹ ».

Enfin, au cycle trois, si l'enseignement des arts visuels « favorise l'expression et la création² », on lit qu' « il conduit à l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques [...]»³ ». Les compétences du pilier deux du socle commun évoquent les compétences à « pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques⁴ », et à « inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive⁵ », pour lesquelles la notion de « visée esthétique ou artistique » renvoie à l'intention ou à l'idée d'effet à produire.

En 2002, les techniques travaillées étaient des outils mis au service des projets artistiques⁶, et leur découverte puis leur affinement autorisaient donc les tâtonnements, les erreurs, tout en évitant le passage brutal à l'entraînement à des techniques formelles et isolées de toute visée artistique ou expressive approfondie⁷.

¹ *Id.*, p. 19

² *Id.*, p. 25

³ *Id.*, p. 25

⁴ *Id.*, p. 28

⁵ *Id.*, p. 28

⁶ « Il faut entendre par « outils » l'ensemble des moyens matériels mis en œuvre pour apprendre. Tous les outils ne relèvent certes pas du même registre mais il convient toutefois de les considérer tous comme moyens et non comme fin ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

« Chaque outil trouve son utilité dans l'expérience nouvelle qu'il apporte, à un moment donné d'une démarche. La maîtrise des outils doit être subordonnée à la reconnaissance par l'élève de leur utilité, de leur fonction, des possibilités qu'ils offrent ». *Id.*, p. 12

⁷ « Le recours à l'ensemble des outils disponibles, des plus traditionnels aux plus récents, est à l'opposé des exercices visant à l'acquisition d'un savoir-faire dans le sens d'une technique précise et réglementée. Pour créer en « agissant sur le visible », il n'est pas demandé à l'enfant de passer au préalable par l'acquisition des règles du métier ; reproduire à son niveau cette approche académique de l'apprentissage aurait un caractère caricatural. »

[...]

« L'apprentissage ne se réduit pas à un apprentissage technique, à une utilisation conventionnelle d'outils.

[...]

On ne peut pas demander aux élèves d'appliquer des règles détachées de toute intention expressive. Le savoir-faire ne s'acquiert et ne s'exerce que dans son inévitable confrontation aux problèmes, aux

Pour cela, le regard évaluatif de l'élève, porté sur ses propres productions se révélait indispensable dès lors que son projet expressif était clair. Le document d'application précisait que le regard, si utile pour apprécier les œuvres et productions « s'éduque, entre autres, par l'action¹ ». Le temps laissé à l'élève pour essayer, réajuster ses actions avec l'aide de son regard était incompressible et devait rester indépendant des techniques ou modèles à imiter afin de toujours favoriser l'invention et la créativité². L'élève était donc incité à mener un travail permanent d'aller-retour entre ses productions et les résultats obtenus, afin de chercher de nouvelles solutions ou d'affiner ses propositions. Il était guidé en cela par le maître qui ne lui imposait toutefois aucune solution. Cette évaluation à caractère formateur faisait ainsi partie intégrante du processus de création et de développement des savoir-faire et connaissances qui lui étaient utiles.

Au travail d'exploration des premières années, faisait donc suite, en arts visuels, un travail d'élaboration de projets expressifs en réponse à des contraintes délibérément posées par le maître, et qui motivait la recherche des moyens les plus variés, les plus appropriés à la production des effets voulus³. Ces contraintes se

questions que soulève toute nouvelle réalisation. C'est dans un même mouvement, pour aider l'élève à réaliser selon des intentions, que sont visés les objectifs d'expression et ceux de maîtrise ». *Id.*, p. 8

¹ *Id.*, p. 8

² « L'expérience de se voir faire est fondamentale; aucun discours ne peut se substituer à cet exercice quotidien sur lequel se fonde cette forme d'apprentissage.

Elle construit le rapport entre l'œil et la main qui, par le relais de la pensée, s'informent mutuellement. La main provoque des effets extérieurs que l'œil anticipe, guide, constate, corrige dans un échange continu d'informations. C'est pourquoi toute situation nouvelle nécessite un temps de découverte, de tâtonnement, un temps de réglage pendant lequel on laisse faire l'enfant.

Une fois passé ce temps de découverte, il peut être demandé d'affiner un geste, de viser un résultat précis en fonction d'une intention ou d'une consigne explicite. Toute la difficulté de ce second temps d'apprentissage consiste alors à ne pas renoncer à la dimension réflexive et expérimentale de l'activité. En d'autres termes, il ne s'agit pas de passer d'un temps de découverte libre et spontanée à un temps d'application de règles ou de répétition de modèles. Le temps d'action est nécessaire à la mise en forme de la pensée. Cela garantit la dimension expressive et donc artistique de l'activité. C'est en ce sens que ces activités relèvent d'une véritable « intelligence » sensible

[...]

Aucune modalité de résolution n'est imposée par l'adulte. C'est sur la dimension stimulante du dispositif que repose la garantie d'une action qui s'affine dans un va-et-vient constant avec la pensée »

[...]

Ainsi se constitue et se développe le sens de l'inventivité. L'inventivité et la créativité fonctionnent sur le même principe. C'est à partir des situations concrètes et adaptées qu'il rencontre à l'école que l'enfant va les exercer ». *Id.*, p. 8

³ « Les situations mises en place visent à faire acquérir des compétences fondamentales : ajuster ses gestes en fonction d'une intention, percevoir et reconnaître les effets plastiques obtenus, modifier et affiner son action. Ainsi l'enfant acquiert progressivement une palette de savoirs et de savoir-faire élaborée dans le va-et-vient dynamique entre jeu et effort, liberté et contrainte ». Ministère de

posaient, dès la maternelle comme des moyens de repousser les limites de la création. Elles étaient modulées par l'enseignant en fonction des possibilités des élèves et des objectifs poursuivis¹.

L'approche sensible était donc toujours bien présente, initiatrice des projets, mobilisatrice du regard ou de l'écoute. Mais le passage progressif à plus de rationalité s'exerçait dans la construction de connaissances et de savoir-faire permettant d'une part d'objectiver ses impressions tout en renforçant son pouvoir expressif et imaginaire, et d'autre part de s'engager dans des projets individuels ou collectifs de mieux en mieux maîtrisés, de plus en plus créatifs car porteurs de solutions plus variées, plus fidèles aux intentions, et analysés avec de plus en plus de distance².

Dans ce processus d'appropriation de connaissances, les échanges à visée métacognitive entre élèves ou avec l'enseignant jouaient, une fois encore, un rôle très important, à la fois initiateur et évaluateur (dans un sens formatif voire formateur) au-delà de tout jugement de valeur. En maternelle, les concepteurs de 2002 rappelaient que :

« Les moments d'échanges donnent l'occasion d'évoquer les procédés utilisés, de constater les effets produits, d'exprimer les sensations éprouvées. Ils permettent à l'enfant d'exercer sa faculté d'observer, d'enrichir son vocabulaire, de préciser sa démarche et d'écouter d'autres manières de faire et de voir.³ »,

tandis qu'en cycle deux, en arts visuels les auteurs avaient rappelé que

« 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

l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 35

¹ « Pour les plus petits, les jeux d'exploration et de tâtonnements propices à l'étonnement et à l'émerveillement doivent être privilégiés. Il s'agit tout simplement d'éprouver le plaisir de faire, de voir et de se voir faire. Tout en veillant à préserver cette dimension, les situations d'apprentissage conçues par l'enseignant pour les plus grands placent peu à peu l'élève face à des difficultés adaptées, qu'il surmonte presque naturellement dans la dynamique de la manipulation. Il engendre des formes nouvelles qu'il organise en ensembles progressivement plus cohérents, plus maîtrisés ». *Id.*, p. 36

² « À mesure qu'il maîtrise mieux ses gestes, sa voix et son corps, le choix de matériaux, quelques rudiments techniques, l'enfant découvre en lui de nouvelles possibilités d'observation, d'expression, d'imagination. Les apports de l'enseignant ménagent l'ouverture au dialogue, à la comparaison, permettent l'appropriation de savoir-faire et favorisent les projets ». *Id.*, p. 35

³ *Id.*, p. 35

regard. Les moments d'échange facilitent les prises de conscience et nourrissent la dynamique de création, individuelle et collective¹ ».

Les allers - retours entre les productions personnelles de l'élève et les œuvres alimentaient ainsi la perspective de construction des rôles d'artiste *concepteur*, d'artiste *interprète* et de spectateur ou d'auditeur. Ces trois rôles étaient liés les uns aux autres par une relation systémique d'enrichissement mutuel.

En 2008, l'élève de maternelle doit atteindre la compétence à « adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels)² » ce qui devrait supposer un travail évaluatif pour maîtriser les ajustements et donc les progrès. La finalisation du geste n'est, dans ce cas, pas explicite, et, de fait, l'adaptation non plus, si ce n'est peut-être à une exigence de précision qui pourrait renvoyer à la conformité à un modèle plutôt qu'à une véritable intention créative. Aucune autre partie des programmes ne fait d'allusion de ce genre.

Les intentions derrière les images : développer une lecture avertie

L'élève de 2002 accédait progressivement à une « intelligence sensible ». Il dépassait ses ressentis initiaux (valorisés, car moteurs du souci expressif et créatif, et de la curiosité qui ouvre au monde) pour accroître son pouvoir créatif et expressif. Cela lui permettait également d'aborder ses productions et celles des autres, et d'aller vers les œuvres artistiques en menant une approche plus réfléchie. Celle-ci supposait le recours à une lecture plus interprétative, soucieuse des intentions de l'artiste, du type de rapport entretenu avec la réalité. L'élève devait progressivement devenir capable de se distancier et d'admettre le caractère relatif de toute représentation de cette réalité³ ou de toute interprétation. Différentes formes d'expression artistique venaient alimenter cette démarche¹.

¹ *Id.*, p. 58

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

³ « Avec la représentation se pose la question de la ressemblance par rapport à la réalité. Quel que soit le médium, l'objet et sa représentation ne peuvent être confondus. Le dessin le plus ressemblant d'un cheval ne peut se substituer au cheval ; il n'a pas pour fonction de le remplacer mais au contraire de le montrer avec une distance qui est celle du sens donné et de l'intention expressive. L'élève prend conscience de cette distance et comprend que « savoir dessiner » ne consiste pas à « savoir faire le plus ressemblant possible ». Il reconnaît dans son travail et dans celui des autres – élèves, artistes – le degré de dissemblance inhérent à toute expression ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination,

Le travail interprétatif pouvait aussi prendre d'autres directions, plus proches de l'éducation aux media, s'attachant notamment à la lecture d'images dans le cadre des arts visuels – avec un relais en maîtrise de la langue –, mais aussi aux fonctions de ces images. L'objectif était de conserver la part d'esprit critique nécessaire pour décoder l'environnement, fortement marqué par ces images, qui caractérise notre époque, et éventuellement s'en prémunir. Il était en conséquence ambitionné de mieux adapter sa lecture à leur spécificité. Les concepteurs de 2002 avaient consacré un chapitre par cycle aux images : « l'observation et la transformation des images² » en maternelle, « les images » en cycle deux, puis « les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication » ainsi que « la perception de l'environnement et sa représentation » au cycle trois.

L'intérêt direct des images pour augmenter ses expériences visuelles et les capitaliser à des fins créatrices³ était exploité, de la maternelle au cycle trois, aux cours d'activités où « l'observation, la manipulation, la production sont sans cesse sollicitées⁴ ». Les enfants de maternelle étaient « progressivement [...] amenés à : [...] utiliser une image ou seulement une partie pour en réaliser une nouvelle⁵ ». En cycle deux, les images, considérées, entre autres, comme matériaux et supports d'expression, devenaient sources de transformations, initiatrices des images produites par les élèves⁶. Ils pouvaient donc, dans l'esprit des productions en dessin ou en compositions plastiques, « [mettre] 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...⁷ ».

la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 13

¹ « Des dessins qui appartiennent à l'univers visuel des élèves, les bandes dessinées, les animations télévisées, les caricatures, les images de synthèse, offrent des exemples variés de représentations expressives qu'on fera reconnaître ». *Id.*, p. 13

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 36

³ « Les explorations qu'il conduit lui donnent l'occasion de capitaliser ses expériences visuelles et d'exercer sa propre capacité à produire des images ». *Id.*, p. 36

⁴ *Id.*, p. 36

⁵ *Id.*, p. 36

⁶ « Les images sont à la fois des matériaux, [...] 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 [...] ». *Id.*, p. 59

⁷ *Id.*, p. 59

« L'observation, la manipulation, la transformation, la production d'images¹ » étaient ainsi encore développées.

Rapidement cependant, l'association entre analyse et production d'images permettait de dépasser la simple exploration ou mise en œuvre de techniques pour retrouver, au travers de la notion de fonction des images, l'idée d'intention, de message à transmettre. Elle donnait une toute autre dimension aux différents procédés découverts et à leur usage à des fins créatives et communicationnelles. Elle développait, selon cette logique, une nouvelle catégorie de *spectateur*.

Chez les enfants de maternelle, si « une grande diversité d'images [était] offerte et utilisée² », c'était aussi pour que « les activités proposées abordent des connaissances propres aux images appréhendées selon leurs caractéristiques, leurs supports et leurs fonctions³ ». « Les enfants étaient donc aussi progressivement amenés à « retrouver la provenance de certaines images » et « comparer diverses images », et, comme pour toutes les autres activités, « utiliser un vocabulaire élémentaire de description d'une image »⁴. Il était déjà question d' « accompagner l'enfant » dans « sa compréhension du monde », de développer dans cette approche la « dimension plastique » « qui donne à l'image sa puissance propre et son expressivité⁵ ». Les images étaient commentées en référence essentiellement à leur caractère représentatif⁶.

¹ *Id.*, p. 59

² « les photographies liées à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images prélevées dans l'environnement, les dessins et les illustrations d'albums, les reproductions d'œuvres (*cf.* liste d'œuvres), les images documentaires, les fictions (images fixes ou animées), les différentes images de l'écran de l'ordinateur ». *Id.*, p. 36

³ *Id.*, p. 36

⁴ *Id.*, p. 36

⁵ *Id.*, p. 36

⁶ « Avec les petits, il n'est pas question de faire une analyse formelle qui laisserait de côté la question du sens. Toute activité de « lecture d'image » doit contribuer à améliorer la perception de messages. Les élèves sont invités à exprimer ce que les images évoquent : description des éléments narratifs et repérage des éléments plastiques (lignes, formes, couleurs, matières...)

Pour les plus grands, il s'agit de repérer dans les images ce qui permet de les comprendre, de s'interroger sur des procédés de fabrication, de dégager progressivement l'implicite, de distinguer les images selon les rapports divers qu'elles entretiennent avec la représentation du réel et la fiction (convergence ou divergence) ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. *La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 6-7

Petit à petit, le jeu multiple des explorations et transformations corrélées aux effets obtenus¹, « l'exploitation des images de l'environnement (affiches, publicités, photographies...), [permettaient] de mettre en évidence les différents procédés utilisés pour servir un message² ». Analyse³ et transformation des images existantes, manières variées d'appréhender l'environnement et de le représenter⁴, venaient illustrer l'idée selon laquelle « 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 délivrées⁵ ».

Les images devenant aussi « documents⁶ », c'est en relation avec toutes les disciplines les utilisant⁷ que l'enseignement des arts visuels au cycle trois posait « les questions se rapportant à l'image, son origine, sa nature, ses composantes, son fonctionnement et son sens [...] aussi bien dans le cadre de leur production que de leur analyse⁸ ». Les concepteurs de 2002 indiquaient par ailleurs que « les images à caractère artistique (reproductions d'œuvres, photographies d'art, dessins d'artiste, etc.) sont distinguées des images documentaires ou scientifiques ou à destination commerciale⁹ ».

Une autre forme de mise à distance s'invitait donc, consistant à « doter l'élève d'outils d'observation et d'analyse lui permettant de mieux comprendre le monde

¹ « 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. ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 59

² *Id.*, p. 59

³ « 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 ». *Id.*, p. 59

⁴ « 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) ». *Id.*, p. 59

⁵ *Id.*, p. 59

⁶ *Id.*, p. 59

⁷ « l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales et la technologie ». *Id.*, p. 89

⁸ *Id.*, p. 89

⁹ *Id.*, p. 89

d'images dans lequel il vit, et de mieux s'y repérer¹ », et finalement d'exercer un certain esprit critique. Le décodage des effets produits par certaines images introduisait des notions progressivement plus abstraites telles que « vraisemblance », « illusion » ou « fiction »² qui s'illustraient dans la comparaison des procédés employés selon la fonction des images produites³. La perspective citoyenne de ce type d'enseignement était rappelée dans le document d'application. Ce dernier mentionnait l'importance de l'enseignant pour accompagner les élèves dans le dépassement de leurs impressions les plus spontanées mais aussi les plus naïves :

« L'école a un rôle d'apprentissage vis-à-vis de cet objet de connaissance particulier qui interagit avec d'autres ; il est déclencheur d'émotions et de pensées et porteur de messages. Cet apprentissage relève d'une éducation du regard (voir et comprendre) qui incite l'enfant à passer progressivement d'une perception uniquement sensible à une perception guidée par la connaissance. Il a aussi des visées culturelles et citoyennes ; l'école doit aider les enfants à accéder à une pensée autonome, informée des effets visuels et apte à discerner au-delà des apparences. Il s'agit progressivement d'identifier de quels types de signes les images sont constituées et comment ces signes dialoguent, quelles sont leurs qualités techniques et expressives, leur provenance et leur contexte de production, les effets qu'elles produisent selon celui qui regarde, en déjouant les pièges de la fascination. Par son questionnement, l'enseignant provoque les mises en relation, il aide à mettre en doute certains sens « premiers »⁴.

L'élève continuait, en relation étroite avec ce travail, à découvrir de nouvelles techniques plus complexes⁵, à tester différentes manières de les exploiter¹, y compris

¹ *Id.*, p. 89

² « Les notions de ressemblance, de vraisemblance, d'illusion, d'impression, de sensation, de fiction peuvent être introduites ». *Id.*, p. 89

³ « L'élève est invité à comparer les procédés employés dans les œuvres d'art, les affiches publicitaires, les clips vidéo, les films, et les émissions de télévision ». *Id.*, p. 89

⁴ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 6

⁵ « Au-delà du dessin et des compositions plastiques en deux dimensions, le volet pratique de ces activités engage l'élève dans l'utilisation de l'appareil photographique (analogique et si possible numérique). Lors de la prise de vues, il joue sur le cadrage, le point de vue, le caché et le montré, le flou et le net, le proche et le lointain. La dimension expérimentale et de jeu est maintenue dans l'usage

au sein de projets plus élaborés². Ces acquisitions visaient à produire du sens mais aussi à mieux décoder encore le *rapport entre technique utilisée et effets produits ou à produire* chez celui qui regarde. Le document d'application précisait en conséquence que « les élèves comprennent que fabriquer une image, c'est avoir des intentions et faire des choix, exprimer un point de vue ou une opinion, une sensation, une idée... À partir d'une création personnelle, ils apprennent à expliquer et justifier des choix personnels³ ».

Le rapport aux images à vocation documentaire était traité dans les différentes disciplines concernées et commenté dans le document d'application. Ce dernier proposait quelques contenus précis relatifs au dessin à caractère documentaire et à la façon de le différencier du dessin artistique, par ses enjeux et la maîtrise de ses conventions⁴. Le programme d'arts visuels au cycle trois détaillait le travail de perception et de représentation de l'environnement notamment « dans sa dimension paysagère et architecturale » afin de mettre en évidence les différentes manières de percevoir la réalité ou d'en rendre compte. Émergeait à nouveau l'intérêt d'avoir des connaissances permettant de relativiser face à différents modes de représentation de cette réalité. Ce genre de prise de conscience, très délicate pour des

fait de ces techniques ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 89

¹ « Les résultats obtenus (tirages papier, impressions numériques, reproductions photocopiées) peuvent également être retravaillés, transformés, combinés (photomontages) entre eux, voire associés à d'autres éléments photographiques extraits de quotidiens ou de magazines. L'image est ainsi complètement recréée. L'élève invente, teste, déclenche des relations entre les éléments d'une composition et produit ainsi du sens ». *Id.*, pp. 89-90

² « En fonction des moyens matériels disponibles, il est parfois possible de concevoir et réaliser une brève production vidéo. Les discussions et échanges touchant au scénario ainsi que les dessins préparatoires au projet participent de la démarche de conception et doivent s'accompagner d'un travail d'écriture ». *Id.*, p. 90

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 16

⁴ « Dans le temps d'enseignement des autres domaines, l'enseignant amène l'élève à réinvestir les outils et procédés découverts en arts visuels. L'élève mesure la différence entre le dessin tel qu'il l'utilise à des fins artistiques et les conventions du dessin scientifique, mathématique, géographique, etc. Par exemple, en réalisant le dessin scientifique du développement d'une plante, il doit sélectionner des informations précises de la réalité observée et adapter sa manière de dessiner pour restituer ces informations. Il s'initie à un type de dessin dans lequel la marge d'expression et d'invention est réduite au profit de la lisibilité ». *Id.*, p. 15

enfants encore jeunes, s'appuyait sur l'expérience concrète des élèves et avait vocation à être réinvestie dans d'autres disciplines, dont la géographie¹.

Les programmes de 2008 ne font pas d'allusion directe ou indirecte à ce genre de lecture et d'interprétation distanciée des images et de la réalité ou de ses représentations. Ni les arts visuels, ni les autres disciplines ne se sont attachés à développer des compétences dans ce domaine.

En 2002, expériences plastiques, vocales et musicales, en suscitant les premières émotions, puis en apportant les premières connaissances, participaient de cette sensibilisation artistique s'exprimant de plus en plus dans l'appréciation des œuvres, qui, en retour, pouvaient servir de points d'appui pour l'enrichissement des productions personnelles. Leur finalisation par des projets précis plus ou moins contraints exigeait le développement de savoir faire et de techniques mis au service de l'imagination de l'élève, mais aussi de l'analyse distanciée de ses productions comme de celles des autres, à partir de la relation entre intentions et effets produits.

La présence, peu marquée dans le programme de 2008, de cette intention qui préside à toute production artistique a pour conséquence une approche plus formelle des œuvres basée essentiellement sur des connaissances informatives plutôt que sur une analyse véritablement interprétative des effets produits ou voulus par l'artiste. Les pratiques sont en conséquence essentiellement organisées et finalisées par l'apprentissage de techniques.

¹ « Les pratiques diversifiées qui viennent d'être décrites, celles du dessin, de la construction et de l'image, permettent à l'élève d'affiner la perception de son environnement, en particulier dans sa dimension paysagère et architecturale, l'aidant à mieux comprendre la démarche géographique, également fondée sur l'approche du paysage. Il doit apprendre à mieux percevoir les limites, les oppositions entre formes et fonds, les relations et les proportions, la lumière et les ombres, les jeux et les effets de couleur, la structure et l'ensemble. En jouant à modifier le sens d'une image par sa transformation, en conférant de nouvelles qualités aux objets par des actions réfléchies, l'élève apprend à modifier la vision, à orienter la perception des choses, et prend conscience qu'il existe différentes manières de rendre compte de la réalité. Il doit savoir réinvestir cette perception plus aiguë du réel dans les autres disciplines qui utilisent l'image ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 90

Deux cheminements vers la culture intégrant chacun à sa manière une certaine forme d'histoire des arts

On pouvait sans doute parler en 2002 d'accès actif à la culture, entrepris sur des perspectives à long terme, c'est-à-dire impliquant totalement l'élève et lui donnant les premiers moyens d'évoluer de manière plus autonome. Celui-ci, avec l'aide du maître, faisait valoir sa curiosité et son affectivité, s'appuyait sur ses émotions pour motiver des projets créatifs personnels ou aller vers ceux des autres. Il cherchait des solutions pour des productions toujours plus conformes à des intentions de plus en plus précises, analysait ses propres traces ou les productions des autres en questionnant ce rapport intention/effet produit. Il s'appropriait petit à petit les connaissances et capacités nécessaires à ses réalisations et à plus de compréhension. Il entretenait finalement, en la développant, cette curiosité qui pousse vers toujours plus de connaissance compréhensive et interprétative des choses et du monde. Mais il entretenait également le lien entre sensibilité et rationalité, à l'instar de ce qui est actuellement préconisé pour l'enseignement de l'histoire des arts¹. En devenant progressivement un spectateur ou auditeur averti, l'élève apprenait à apprécier, à décoder et interpréter avec distance, à exprimer de manière de plus en plus précise et conforme son ressenti. Il augmentait en même temps sa connaissance sensible d'un patrimoine culturel élargi dans le temps et dans l'espace, et pouvait commencer à l'apprécier selon des éclairages différents².

Cette connaissance avait pris naissance avec les premières collections personnelles puis de classe, mises en lien avec les œuvres de la liste de référence ou les collections des musées. Cela permettait de mieux percevoir ce qu'est une « œuvre », de comprendre les fonctions des musées et d'asseoir ses goûts et préférences, de pouvoir en partie les expliciter. L'accès, même à des œuvres

¹ « Aux trois niveaux du cursus scolaire, École primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques nouvelles, favorisant les liens entre la connaissance et la sensibilité ainsi que le dialogue entre les disciplines ». Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole - collège - lycée. *Encart BOEN n° 32 du 23 août 2008*, p. 1

² « Certaines œuvres peuvent être étudiées dans des perspectives différentes, en fonction de l'objectif : ainsi, les peintures de Lascaux ou de la grotte Chauvet sont abordées par exemple pour la trace et l'outil en arts visuels et la Préhistoire en histoire et géographie. Les œuvres de la liste chronologique peuvent aussi être utilisées indépendamment de leur contexte historique à tous niveaux ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 25

complexes, était permis dès la maternelle, à partir du moment où l'enseignant extrayait de celles-ci les critères d'analyse faisant écho aux connaissances déjà intégrées par les élèves, et adaptées selon leur âge¹.

La confrontation avec les productions des autres, avec les œuvres d'artistes, permettait de s'ouvrir à la diversité des goûts, des idées², puis des genres, des registres artistiques, à la fois dans le temps et dans l'espace. Les listes de références avaient été construites en ce sens, afin de proposer un éventail non exhaustif d'œuvres représentatives de l'ensemble de la production artistique dans le monde et au cours de l'histoire³. Les débats engendrés dans ces circonstances constituaient des moyens de confronter des goûts, des points de vue et interprétations, d'argumenter à l'aide des connaissances, d'assumer ses avis et d'accepter ceux des autres. Ils permettaient également de s'ouvrir d'une autre manière à l'altérité, en respectant les différences tout en les dépassant, et en en reconnaissant la richesse, grâce au

¹ « Beaucoup d'œuvres sont justiciables d'une démarche d'approches successives complémentaires ou concentriques.

Mais cet opéra de Mozart se prête tout particulièrement à un parcours de la petite section jusqu'au cycle 3 et bien au-delà.

Pour les plus jeunes, Papageno et la Reine de la nuit ont tous les attraits des personnages du monde des contes. Ils libèrent un imaginaire qui peut s'exprimer sous diverses formes. Musicalement, ils amusent (bouche cousue ou onomatopées en duo avec Papagena, pour le premier) ou sidèrent (extravagantes vocalises dans l'aigu pour la seconde), sans que jamais la langue étrangère puisse être un obstacle au plaisir éprouvé. L'entrée dans l'opéra peut très bien se faire à partir de ces deux pôles, sans souci de narration linéaire, encore moins de récit exhaustif. Les enfants se chargeront bien d'inventer, pourquoi pas à partir du titre lui-même, « leur » Flûte enchantée, avec un instrument aux pouvoirs magiques, un héros immédiatement familier au nom dérivé de celui du perroquet (Papagei en allemand) et une reine mystérieusement inquiétante.

[...]

Au cycle 3, les enfants peuvent être sensibilisés à la caractérisation des personnages par le style musical (et, accessoirement, par leur nom) et aux symétries.

Le couple « noble » : Reine de la nuit/Sarastro, le couple populaire Papageno/Papagena, les jeunes nobles amoureux Pamina/Tamino, les comparses Trio des dames/Trio des enfants. Les airs les plus simples, désignés ci-dessus, peuvent être appris partiellement en allemand ». *Id.*, p. 31

² Pour tous les élèves, l'œuvre d'art reste un moyen privilégié d'échange avec l'autre et de rencontres au-delà des différences ». *Id.*, p. 26

³ « Leur champ recouvre une grande variété de domaines qui vont de l'architecture au vitrail, en passant par la peinture ou la sculpture, sans oublier la photo ou le cinéma. Il prend en compte les cultures du monde, propose des œuvres du passé dans une chronologie, depuis la Préhistoire jusqu'au début du XXI^e siècle.

Il s'agit d'œuvres représentatives et accessibles et d'un répertoire ouvert d'œuvres, de courants artistiques et d'objets culturels.

Trois entrées ont été choisies :

- une première, thématique, tient compte de la diversité des expressions artistiques ;
- une seconde, chronologique, découpée par grandes périodes, permet de faire des liens avec le programme d'histoire du cycle des approfondissements ;
- une troisième donne quelques références sur les grandes civilisations du monde ». *Id.*, p. 25

caractère universel de la production artistique et expressive. Les projets collectifs, compositions plastiques, chorales, entre autres, incitaient à la coopération, enjoignant chaque élève à assumer un rôle tout en s'effaçant derrière le groupe.

Il paraît ainsi difficile, au terme de cette analyse, de statuer sur un véritable changement, d'un programme à l'autre, du point de vue de l'existence d'une histoire des arts. S'arrêter au simple fait que l'intitulé « histoire des arts » ne soit pas apparu en 2002 serait réducteur dans la mesure où l'on retrouve malgré tout de nombreux éléments contribuant à en définir les contours et surtout les contenus, dans l'esprit du texte organisant son enseignement en 2008. Le texte de 2002 présentait en effet une liste d'œuvres de référence « en appui des programmes et [fournissant] un ensemble de repères nécessaires pour ressentir, aborder et comprendre la richesse des différentes formes d'expression et la force concrète du pouvoir d'imaginer de l'homme, dans le temps et dans l'espace¹ ».

Le pilier historique indispensable à toute histoire des arts était bien présent en 2002, non seulement sur la période recommandée par le document de 2008 organisant l'enseignement de cette discipline², mais aussi parce que les liens organisés entre l'histoire et les enseignements artistiques étaient très forts. La dimension spatiale n'était pas oubliée, et à travers elle, le souci de valoriser les patrimoines local³, national ou européen, comme ceux d'autres cultures très éloignées de la culture française. Sans être cités en tant que tels, les « six grands domaines artistiques » du texte d'août 2008⁴ étaient représentés¹ et introduits selon

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 25

² « L'enseignement de l'histoire des arts couvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels sur des aires géographiques et culturelles variées ». Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole - collège - lycée. *Encart BOEN n° 32 du 23 août 2008*, p. 3

³ « Les propositions des listes n'excluent pas, bien au contraire, une approche des ressources régionales pour certaines œuvres, par exemple à propos de l'abbaye romane ou de la cathédrale gothique, ou pour l'art contemporain, avec l'aide des fonds régionaux d'art contemporain. L'expérience directe sera toujours privilégiée à une approche par le biais du document : l'enseignant pourra ainsi trouver des références équivalentes à celles proposées dans cette liste dans le patrimoine local ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 25

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole - collège - lycée. *Encart BOEN n° 32 du 23 août 2008*, p. 1

une logique empruntant à la fois aux possibilités de pratique et d'appréciation des élèves, aux acquisitions menées parallèlement au sein des enseignements artistiques, mais aussi des autres disciplines². Ils faisaient l'objet d'une étude construite s'articulant avec les pratiques des élèves.

Les listes de référence illustraient tous ces piliers, tout comme le fait actuellement la liste de 2008. Mais ces listes de 2002 présentaient, en outre, la particularité de présenter les enjeux des œuvres retenues comme exemples possibles et d'en expliquer le pourquoi en pointant leurs intérêts principaux. Elles présentaient même, pour certaines œuvres complexes, une manière différenciée de les aborder à chacun des trois niveaux de cycle (Cf. note 1, p. 408).

On pourrait également rappeler le caractère explicitement construit de l'approche menée dans les enseignements artistiques, notamment en arts visuels en 2002 : la cohérence dans les rencontres entre les pratiques personnelles des élèves et les œuvres du patrimoine ; les contenus permettant de déboucher sur des savoir-faire poussant plus loin l'imagination, la créativité et la motricité. On soulignera également la construction de connaissances permettant d'opérer le lien avec les rencontres artistiques, de mieux comprendre les œuvres, de les apprécier, et sans doute à terme d'en plébisciter l'existence et de les mémoriser. L'originalité en 2002 réside sans doute dans les allers retours entre productions personnelles et œuvres, entre intention et effet produit. Le travail fait en classe n'était ainsi pas maintenu au rang de simple pratique, ni effacé derrière les œuvres. Ces démarches équilibraient en outre les trois rôles du "peintre" ou de l'interprète, du créateur-compositeur, et du spectateur-auditeur et organisaient des rapports réciproques d'enrichissement entre eux. Ces allers retours qui, comme on peut désormais le lire dans le texte sur l'histoire des arts de 2008 « éclairent les pratiques artistiques³ » des élèves par la « rencontre avec des œuvres⁴ » pouvaient modestement contribuer à « donner les

¹ Notamment architecture, littérature écrite et orale (roman, nouvelle, fable, légende, conte, poésie, théâtre) ; calligraphies, design, arts populaires, musique vocale, musique instrumentale, musique de film et bruitage, théâtre, musique, danse, mime, arts du cirque, arts plastiques (architecture, peinture, sculpture, dessin et arts graphiques, photographie, etc.) ; illustration, bande dessinée, cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images. Tous ces arts apparaissent au fil des pages du programme de 2002 au sein de disciplines variées, et contribuant à créer des liens entre elles.

² Histoire, géographie, littérature et français, éducation physique et sportive...

³ Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. Ecole - collège - lycée. *Encart BOEN n° 32 du 23 août 2008*, p. 1

⁴ *Id.*, p. 1

clés, révéler le sens, la beauté, la diversité, l'universalité¹ » des œuvres de l'humanité, en associant toujours, tel que requis en août 2008, le sens aux moyens créatifs utilisés par les artistes².

De plus, le souci de cohérence horizontale s'immisçait dans chaque discipline constitutive du domaine de la culture humaniste tel que décrit actuellement. C'était le cas en histoire où les repères chronologiques intégraient la littérature et l'ensemble des arts visuels ou musicaux. C'était également le cas en histoire et géographie où, parmi les documents étudiés, les images étaient abordées selon une démarche spécifique intégrant les idées d'interprétation et de distance, de sens critique. Cette démarche autorisait, avec l'aide du maître, des mises en relation entre différents champs de la culture voire avec des faits les dépassant, et valorisant l'importance de l'art dans l'humanité. Cette cohérence, reposant sur des contenus effectifs, exigeant des acquisitions tangibles, pouvait, à terme, contribuer à l'objectif de donner progressivement aux élèves la « conscience commune », visée dans le texte organisant l'histoire des arts d'août 2008, d' « appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde³ » que venait synthétiser l'éducation civique.

En revanche, la systématisation des interventions en histoire des arts selon le découpage des six grandes périodes de l'histoire était beaucoup moins présente en 2002, faisant plus penser à une approche culturelle fondée en partie sur l'histoire et les espaces géographiques, qu'à un recensement à caractère plus méthodique des différents arts en fonction de la seule entrée par les époques et les espaces. Malgré tout, les listes de référence attestaient du même souci, présent dans le texte d'août 2008, de désigner les « œuvres d'art de l'humanité⁴ » comme des « traces indiscutables⁵ » de son histoire, dont les enjeux artistiques et culturels seraient clairs, permettant au maître de ne pas s'en tenir à une présentation formelle et débouchant sur des connaissances peu exploitables, mais de favoriser les mises en relation des œuvres avec les sociétés qui les portent⁶. Dans ce cas, la présentation des œuvres ne

¹ *Id.*, p. 1

² « L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur la reconnaissance de la multiplicité des sources, des influences et des approches ; il associe l'analyse du sens à celle des formes, des techniques, des usages ». *Id.*, p. 1

³ *Id.*, p. 1

⁴ *Id.*, p. 1

⁵ *Id.*, p. 1

⁶ *Id.*, p. 2

répondait pas de manière rigoureusement conforme aux recommandations actuelles du texte organisant l'enseignement de l'histoire des arts qui exige un cadre systématique d'étude des œuvres¹. Mais les contenus reprenaient néanmoins l'essentiel des acquisitions attendues par le texte, en termes de connaissances, capacités et attitudes².

Enfin, la place accordée à l'élève en 2002, les occasions multiples de le laisser exercer son imagination et sa créativité, de lui permettre d'exprimer – y compris verbalement - sa sensibilité et ses goûts, « de goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art » comme le revendique le texte organisant l'histoire des arts³, paraît difficilement contestable.

L'ensemble de ces remarques contribue sans doute à envisager l'atteinte effective des mêmes objectifs en 2002 que ceux préconisés dans le texte d'août 2008 organisant l'histoire des arts à l'école primaire :

« Progressif, cohérent et toujours connecté aux autres disciplines, l'enseignement de l'histoire des arts vise à :

- susciter la curiosité de l'élève, développer son désir d'apprendre, stimuler sa créativité, notamment en lien avec une pratique sensible ;*
- développer chez lui l'aptitude à voir et regarder, à entendre et écouter, observer, décrire et comprendre;*
- enrichir sa mémoire de quelques exemples diversifiés et précis d'œuvres constituant autant de repères historiques ;*
- mettre en évidence l'importance des arts dans l'histoire de la France et de l'Europe.⁴».*

On pourra donc en conclure que les programmes de 2002 portaient déjà, sans pour autant le nommer ainsi, un enseignement de l'histoire des arts. Celui-ci révèle, par comparaison, une certaine dissonance entre le programme de 2008 de « pratiques artistiques », intégrant désormais officiellement l'histoire des arts, avec le texte d'août 2008 qui en organise l'enseignement, de l'école primaire jusqu'au lycée.

¹ « L'enseignement de l'histoire des arts est fondé sur l'étude des œuvres. Cette étude peut être effectuée à partir d'une œuvre unique ou d'un ensemble d'œuvres défini par des critères communs (lieu, genre, auteur, mouvement...). Les œuvres sont analysées à partir de quatre critères au moins : formes, techniques, significations, usages ». *Id.*, p. 5

² *Id.*, p. 7

³ *Id.*, p. 2

⁴ *Id.*, p. 7

Esprit et contenus du programme de 2008 respectent en effet de manière relativement distante ceux du texte organisateur dont la publication est, certes, postérieure, mais néanmoins suffisamment proche pour avoir pu susciter une certaine communication entre les concepteurs de ces différents textes. Malgré la définition d'intentions telles que « l'histoire des arts en relation avec les autres enseignements aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace¹ », le texte de 2008 valorise plus les pratiques en soi et les techniques que les intentions qui les fondent, les connaissances formelles que leur mise en cohérence et les liens à établir entre elles. À terme, le texte actuel a tendance à minorer l'approche sensible pour lui préférer les apports formels qui laissent moins de place au développement de la créativité et de l'imagination et à la construction d'une démarche d'enrichissement culturel.

Le modèle d'éducation artistique de 2002 visait à développer des compétences relatives aux rôles de créateur, de réalisateur et de récepteur des projets artistiques. Il s'attachait à mettre ces derniers en synergie et au service, à la fois de projets artistiques individuels ou collectifs conçus, mis en œuvre et révisés en fonction d'intentions de plus en plus précises, mais aussi de la démarche d'investissement d'une vaste culture artistique, et enfin d'une appréhension distanciée et critique des images véhiculées par l'ensemble des media. Cet enseignement s'attachait, pour cela, à développer chez les élèves une intelligence associant sensibilité et rationalité et leur permettant de comprendre et mettre en liens des connaissances sur les arts, tout en se distanciant, à la fois de leur pratique et de l'univers culturel, afin de mieux les apprécier et les investir.

L'« expérience émotionnelle » constituait le moteur de ces démarches, construisant la rencontre des élèves avec les œuvres selon une relation mutuelle avec leurs propres pratiques. Elle contribuait à une première appropriation de la notion même d'« œuvre d'art » par les élèves, à partir d'une caractérisation de plus en plus précise de ce qui fonde leurs impressions, leurs émotions leurs goûts et leurs interprétations. Cette appropriation se nourrissait, d'une part d'une découverte interprétative et contextualisée d'œuvres majeures à retenir et mettre en liens,

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 26

empruntées à des domaines artistiques, un espace et un temps élargis, et constituant une « culture de référence partageable »¹. Elle s'appuyait, d'autre part, sur une sensibilisation à la démarche conservatoire.

Le modèle d'enseignement des « pratiques artistiques et histoire des arts » déployé dans le programme de 2008 superpose le plus souvent des pratiques permettant l'acquisition de techniques et habiletés artistiques, mobilisées dans des réalisations individuelles ou collectives variées, avec l'approche formelle et ordonnée d'œuvres d'art empruntées à des domaines artistiques, un espace et un temps élargis. Cette approche vise la rétention d'éléments, voire de connaissances utiles à la caractérisation et à la situation stylistique, temporelle et spatiale de ces œuvres destinées à être mémorisées. Cette approche des œuvres vise également le déclenchement d'émotions vouées à être communiquées à l'aide d'un vocabulaire précis.

L'approche des disciplines artistiques préférée en 2002 pourrait être considérée comme complexe et ambitieuse pour de jeunes enfants. On pourrait craindre qu'elle ne s'exerce au détriment de la maîtrise d'habiletés motrices et vocales et de la rétention de repères relatifs aux principales caractéristiques de la production artistique de l'humanité.

On peut s'interroger quant au manque de finalisation des pratiques, pour l'élève, et de mise en relations des différents registres de l'ensemble de l'approche artistique, au sein des programmes de 2008. Ce type de choix pourrait en effet différer exagérément l'accès à une certaine signification des pratiques et des connaissances acquises, et le développement d'intentions propices à la lecture des œuvres.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

Deux façons d’appréhender les Technologies de l’Information et de la Communication (TIC)

Depuis plusieurs années déjà, l’importance prise par les Technologies de l’Information et de la Communication (regroupant les outils et produits numériques) dans notre vie sociale et professionnelle a été mesurée, au point d’en justifier l’introduction dans les programmes d’enseignement, et notamment ceux de l’école primaire. Le programme de 1985 qui, dans le cadre de la mise en œuvre du plan « informatique pour tous » souhaitait faire acquérir « les rudiments d’une culture informatique » aux élèves, affirmait déjà que « l’importance de l’informatique justifie qu’au cours moyen cinquante heures au moins lui soient consacrées et prévoyait au sein du domaine des « Sciences et technologies » un certain nombre d’acquisitions¹ variées.

Le texte de 1986² explicitant la « lettre ministérielle du 29 octobre 1985 », puis, la circulaire de 1991, venaient compléter ces programmes et envisageaient déjà l’usage des TIC à l’école selon deux points de vue : d’une part en tant qu’ « objet d’instruction et de culture » soumis à obligation pédagogique à l’intérieur des programmes, et permettant de « favoriser une rencontre des enfants avec des instruments largement répandus dans leur environnement, dans l’école et hors de l’école, afin de leur en faire acquérir un début de maîtrise pratique et intellectuelle³ ». « L’aspect universel, la modernité, la puissance, le caractère abstrait des objets et systèmes informatiques justifiaient que l’on en fasse un objet d’étude privilégié pour

¹ « - Objets et systèmes informatiques

* Le développement de l’informatique dans la société (transformation de l’activité professionnelle et de la vie quotidienne par la télématique, la bureautique et la productique ; problèmes sociaux et éthiques).

* La technologie informatique (le micro-ordinateur ; automates programmables et robots).

* Le logiciel (analyse et modification de logiciels simples ; début de programmation dans une perspective logistique) ». Ministère de l’Éducation Nationale, 1985. Lettre ministérielle du 29 octobre 1985 adressée aux recteurs, inspecteurs d’académie, chefs d’établissements et directeurs d’écoles. *BOEN n° 39 du 7 novembre 1985*

² Ministère de l’Éducation Nationale, Direction des écoles, élémentaire, 1985. *Complément aux programmes et instructions du 13 mai 1985.*

³ Ministère de l’Éducation Nationale, 1991. Informatique et nouvelle politique pour l’école primaire. *BOEN n°22 du 6 juin 1991*

la formation d'une culture technique moderne¹ ». D'autre part, les TIC à l'école étaient considérés comme « supports de moyens et de méthodes pédagogiques destinés à instruire les élèves dans d'autres disciplines² » laissés au libre choix des enseignants. Elles devaient permettre, « à tous les niveaux, [de] fournir un ensemble d'outils pour l'enseignement [...] susceptibles d'aider le maître et les élèves et ainsi de renforcer l'efficacité de l'enseignement³ ».

Poursuivant cette politique, le ministère Lang institua, en 2000, un « brevet informatique et internet (B2i)⁴ » ayant pour objet de spécifier les compétences que l'école et le collège devaient permettre aux élèves d'acquérir dans le cadre des activités ordinaires des disciplines enseignées. Toujours en vigueur, le principe du B2i a pourtant vu ses compétences retouchées en 2006⁵ puis 2011 pour s'adapter aux évolutions des technologies de l'information et de la communication, mais sans pour autant remettre totalement en cause les cinq domaines organisant ce référentiel d'apprentissages informatiques, et qui s'attachent :

- à la maîtrise de l'environnement informatique de travail,
- à l'attitude responsable (anciennement citoyenne) à adopter face à l'utilisation de l'outil informatique,
- à la création et la gestion de données,
- à la capacité à s'informer et se documenter,
- et enfin aux échanges et à la communication par les voies informatiques.

Les TIC sont désormais bien ancrées à l'école et font l'objet d'exigences à l'intérieur du socle commun de compétences, au sein du pilier quatre intitulé « maîtrise usuelle de l'information et de la communication ». Il n'est donc pas étonnant de trouver, dans les deux programmes qui nous intéressent, des acquisitions visées dans le cadre des TIC. Elles sont organisées de part et d'autre, à la fois dans des domaines spécifiques, et intégrées aux acquisitions d'autres domaines ou disciplines. Elles sont par ailleurs référées à l'acquisition du B2i, sans pour autant

¹ *Id.*

² *Id.*

³ *Id.*

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Brevet informatique et internet (B2i). École - collège. BOEN n°42 du 23 novembre 2000

⁵ Il s'agissait essentiellement de conformer les propositions aux exigences du socle commun de compétences, en y précisant les connaissances, capacités et attitudes à acquérir.

que l'on puisse statuer sur des représentations initiales nécessairement identiques, d'un programme à l'autre, vis-à-vis des TIC.

Nous nous proposons donc d'interroger chaque programme sur la façon dont les TIC y sont considérées, intégrées, utilisées, et quelles acquisitions à plus ou moins long terme elles permettent de viser. Plus généralement, c'est la manière d'appréhender, au sein de chaque texte, les nouveaux supports de mémoire et d'accès à la connaissance qui devrait pouvoir être éclaircie à travers notre étude.

Des postulats et champs d'exercice variables

Il semble que les concepteurs de 2002 aient considéré d'emblée que les TIC faisaient immanquablement partie de l'univers des enfants, et les aient appréhendées, dès la maternelle, comme des éléments à potentiel positif de cet environnement qu'il s'agissait surtout d'apprendre à maîtriser, tant sur les plans intellectuel que pratique, et à exploiter pour augmenter la richesse et la portée de leurs usages.

Ainsi pouvait-on lire dans le programme de maternelle (dans l'introduction aux cinq domaines structurant les apprentissages), que :

« aux côtés des jouets, des jeux, des aménagements ludiques ou des livres, les supports numérisés ont tout à fait leur place en école maternelle. L'ordinateur est, pour les petits comme pour les plus grands, un instrument fécond d'exploration du monde virtuel dès lors que l'usage en est correctement guidé par l'adulte¹ ».

Placé au même niveau que les livres ou les jouets, l'ordinateur, partie intégrante de l'univers des petits, n'était pourtant pas cité parmi les objets servant à « découvrir le monde » et dont on « découvre l'usage » ou que l'on apprend à faire fonctionner en tant que tel. L'usage des TIC était cependant rendu *naturel* lorsqu'il s'agissait de « mettre l'enfant en présence² », - en les commentant -, de documents et images numériques dans le domaine du « langage au cœur des apprentissages³ » ou

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 17

² *Id.*, p. 31

³ « LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

4 - Compétences concernant le langage écrit

4.1 Fonctions de l'écrit

dans celui de « la sensibilité, l'imagination, la création¹ » par exemple, ou bien de l'amener à travailler ces images. Dans le document d'application pour les arts visuels, on pouvait lire :

« un choix et un tri sont opérés parmi différentes images, fixes et animées : les photographies, liées ou non à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images de l'environnement, les dessins et les illustrations, les images documentaires, les dessins animés, les différentes images de l'ordinateur... On peut comparer les illustrations d'un album et l'adaptation du même récit à l'écran, télévision ou ordinateur.² »

Au delà de la lecture d'images, il était également prévu, concernant les « instruments de "capture" et d'enregistrement de l'image », que « l'usage des appareils photos numériques permet de nombreuses manipulations, des choix sur l'écran de l'ordinateur, des tirages dans différents formats, dans différentes qualités de papier, le jeu avec les couleurs, la reprise en photocopie noir et blanc... »³. Enfin, d'un point de vue plus créatif, à partir de l'objectif de « [...] combiner, transformer et enrichir [leurs] réalisations [...] »⁴, on proposait, par exemple, de « jouer à changer un matériau pour un autre : avec un *logiciel* on remplace sur des images la texture d'objets choisis par celle du carton ondulé [...] »⁵. Il pouvait s'agir aussi de faire

Être capable de :

- savoir à quoi servent un panneau urbain, une affiche, un journal, un livre, un cahier, *un écran d'ordinateur...* (c'est-à-dire donner des exemples de textes pouvant être trouvés sur l'un d'entre eux) ». *Id.*, p. 25

¹ « L'école maternelle suscite ainsi toutes les occasions d'une découverte active du monde et en sollicite des représentations. L'enrichissement des connaissances s'appuie sur des expériences vécues mais passe aussi par la découverte de documents (imprimés ou numérisés) grâce à la médiation de l'adulte qui lit, explique, commente les textes comme les images ou les schémas. Dès son plus jeune âge, l'enfant est mis en présence d'un grand nombre d'images, analogiques ou numériques, fixes (photographies, affiches, albums...) ou animées (vidéo, télévision, cinéma...) ». *Id.*, p. 31

« LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION

Le regard et le geste

3 - L'observation et la transformation des images

Une grande diversité d'images est offerte et utilisée : les photographies liées à l'expérience vécue en classe, les affiches et les images prélevées dans l'environnement, les dessins et les illustrations d'albums, les reproductions d'œuvres (*cf.* liste d'œuvres), les images documentaires, les fictions (images fixes ou animées), les différentes images de l'écran de l'ordinateur ». *Id.*, p. 36

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 6

³ *Id.*, p. 6

⁴ *Id.*, p. 5

⁵ *Id.*, p. 6

utiliser aux élèves le clavier d'un ordinateur, notamment pour valoriser un moyen supplémentaire de travailler sur la reconnaissance des lettres¹.

La place faite aux TIC devenait plus importante encore, en cycle deux², où l'accès à certaines compétences du B2i était encouragé, et où, même si « l'observation du réel et l'action sur celui-ci [étaient] prioritaires³ », leurs propriétés de « vecteurs féconds de l'information dès lors que l'enseignant guide l'élève dans leurs usages⁴ », et leur efficacité en tant qu'« instruments du travail intellectuel », étaient valorisées et se voyaient proposées comme « compléments nécessaires de l'observation directe⁵ ». Les perspectives initialement développées en maternelle se poursuivaient en mettant les outils informatiques au service d'un travail plus approfondi sur l'usage du clavier⁶, de la création notamment d'images⁷ et de

¹ « LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

4 - Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire
Activités d'écriture.

L'usage parallèle du clavier de l'ordinateur, dont les touches sont repérées par des capitales d'imprimerie, permet d'utiliser les lettres ainsi découvertes avant même de savoir les tracer. Il renforce de manière particulièrement heureuse l'apprentissage de l'écriture ». *Id.*, p. 23

² « Comme à l'école maternelle, les supports multimédias ont tout à fait leur place au cycle des apprentissages fondamentaux ». *Id.*, p. 56

³ *Id.*, p. 23 ; 87

⁴ *Id.*, p. 56

⁵ « DÉCOUVRIR LE MONDE

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

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 ». *Id.*, p. 18

⁶ « MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

3 - Écrire des textes

3.1 Activités graphiques

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... ». *Id.*, p. 47

⁷ « ÉDUCATION ARTISTIQUE

Arts visuels

L'éducation artistique [...] 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.

1 - Le dessin

l'approche des documents¹, ou bien de la communication avec des correspondants étrangers dans le cadre de l'apprentissage des langues².

L'usage plutôt riche des TIC envisageait l'intervention de l'enseignant qui guidait l'élève dans leurs usages, l'aidait à « utiliser les TIC de manière raisonnée³ », mais aussi et surtout, à assimiler les informations tirées de cette pratique technique, et à les intégrer sous forme de savoirs plus organisés. Il était par exemple précisé qu' :

« Avec l'ordinateur, plus encore que dans d'autres situations, les élèves procèdent par essais et erreurs, dans une démarche d'exploration spontanée souvent fructueuse. Cela conduit parfois à affirmer que « les enfants, mieux que les adultes, connaissent l'informatique ». La pratique spontanée, souvent riche, ne dispense pas de l'acquisition de quelques notions, qui, elles, ne se dégagent pas spontanément de la pratique, et que le maître introduit en s'appuyant sur la pratique⁴ ».

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 [...] L'enseignant lui fait découvrir des dispositifs plus élaborés tels que l'utilisation [...] de l'ordinateur pour déformer, etc.

3 - Les images

L'élève expérimente quelques techniques de saisie et de représentation en jouant sur les notions de cadrage et de point de vue : [...] utilisation des technologies analogiques et numériques (appareil photographique traditionnel ou numérique, scanner, ordinateur, logiciels) ». *Id.*, p. 58 ; 59

¹ « DÉCOUVRIR LE MONDE

1 - De l'espace familier aux espaces lointains

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.

2 - Le temps qui passe

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

[...]

- 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...) ». *Id.*, p. 54 ; 55

² « LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES

4 - Découverte des faits culturels

L'élève découvre l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés. Cet apprentissage prend appui sur [...] des correspondances scolaires *utilisant notamment les technologies d'information et de communication*, en respectant la priorité donnée aux réalités sonores par rapport à l'écrit [...]. *Id.*, p. 58

³ *Id.*, p. 56

⁴ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 47

Les dérives liées à des usages addictifs étaient par ailleurs envisagées sans pour autant que l'on ressente une méfiance extrême à l'égard de ces technologies dont les vertus étaient largement valorisées au sein de l'enseignement¹.

Considérés dès lors comme « des instruments *ordinaires* du travail quotidien² » les TIC se voyaient intégrées sans excès dans quasiment tous les domaines ou disciplines du cycle trois. L'obtention du B2i et l'acquisition des compétences dans les cinq domaines de ce référentiel constituaient l'un des aboutissements seulement, accompagnant l'usage d'appareils et de logiciels pour raisonner, créer ou s'entraîner, soigneusement choisis pour leur pertinence vis-à-vis des apprentissages à mener, de travaux de recherches documentaires dans toutes les disciplines, ou d'analyse d'images³.

¹ « 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 ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 56

« Cette considération n'est pas contradictoire avec l'importance du recours aux TIC dans le cadre de la recherche documentaire, que ce soit pour la consultation de documents qui viennent compléter l'observation directe ou de références qui permettent la confrontation des résultats de l'expérience au savoir établi. Les TIC interviennent également dans la présentation des résultats obtenus, collectifs ou individuels, jusqu'à la mise en ligne éventuelle de certains d'entre eux sur Internet et à la communication entre classes ou écoles ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 31

« Le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cadre du plan peut être précisé dans la même logique : l'expérimentation directe, réalisée par les élèves, est à la base de la démarche mise en œuvre. Dans cette perspective, l'observation du réel et l'action sur celui-ci ont la priorité sur le recours au virtuel.

Cette considération ne minore en rien l'intérêt de recourir aux TIC, que ce soit pour la consultation de documents qui viennent compléter l'observation directe ou pour la recherche de références permettant la confrontation de résultats d'expériences au savoir établi ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes. Cycle 3. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 66

³ « ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

MATHÉMATIQUES

5 - Espace et géométrie

Les activités du domaine géométrique ne visent pas des connaissances formelles (définitions), mais des connaissances fonctionnelles, utiles pour résoudre des problèmes dans l'espace ordinaire, dans celui de la feuille de papier ou sur l'écran d'ordinateur [...].

« Enseignement des mathématiques et technologies de l'information et de la communication
Calculatrices, tableurs et logiciels

Un supplément d'intérêt se voyait mis en exergue dans le cadre de la création et d'un apprentissage de la mise à distance par rapport à l'écrit. Il s'exprimait à travers la révision et la correction de projets d'écriture. L'usage du traitement de texte permettait en effet la manipulation et le réagencement aisé des productions écrites afin d'en parfaire la qualité :

« La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes

Comme cela a été évoqué précédemment, les moyens modernes de calcul (calculatrices et, dans une moindre mesure, tableurs) doivent devenir d'usage courant pour les élèves. Outre l'allègement de la charge de travail qu'ils permettent pour traiter des données tirées de « vraies situations », ils offrent l'occasion d'une approche plus expérimentale des mathématiques. Dans cet esprit, certains logiciels (comme les logiciels de géométrie dynamique) permettent de varier les points de vue sur un même concept.

Internet

Le monde Internet peut être utilisé, en mathématiques comme dans d'autres disciplines, pour la recherche de documentation (banques de problèmes, documents relatifs aux mathématiques ou à leur histoire) ou pour les échanges entre classes (par exemple, problèmes résolus en interaction, élaboration collective d'une documentation sur un thème donné).

Les logiciels d'entraînement

Des logiciels plus spécifiquement consacrés à l'entraînement de savoir-faire permettent, sous le contrôle de l'enseignant, de varier les exercices proposés. Ils favorisent un travail en autonomie, du moins pour ceux qui sont bien conçus, dans la mesure où ils signalent à l'élève les erreurs rencontrées et l'orientent vers d'autres exercices qui lui permettront de progresser. Dans ce domaine, il convient d'être particulièrement vigilant sur la pertinence et la qualité des produits utilisés. ». (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002c, pp. 9 - 10)

« ÉDUCATION ARTISTIQUE

(arts visuels, éducation musicale, approche d'autres disciplines artistiques)

L'éducation artistique [...] bénéficie de l'appoint d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle donne aux élèves la possibilité d'explorer les possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils : logiciels d'aide à la création visuelle ou sonore ; montage ; utilisation esthétique ou documentaire internet...

ARTS VISUELS

L'image est introduite sous toutes ses formes, fixes et animées (télévision, cinéma, affiches, photocopie, albums illustrés, *écrans d'ordinateur*, etc.), et dans des domaines très divers ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

« GÉOGRAPHIE

Cet enseignement fait appel à des supports variés de lecture et de réflexion :

- index d'atlas et corrélats d'encyclopédie (papier ou numérique), sommaire de portail ou formulaire de requête d'un moteur de recherche, structure d'un site internet... ». *Id.*, p. 80

sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique¹ ».

Cette remarque, tout en étant plus modérée, s'inscrivait dans la continuité de celle formulée dans la circulaire de 1991 qui voyait dans le traitement de textes un moyen intrinsèque d'encourager au soin et à la rigueur :

« Les “traitements de texte” sont sans doute les plus utiles et les plus adaptés à l'école élémentaire. Il ne s'agit pas, bien sûr, de prétendre qu'ils apprennent à écrire, ou qu'ils facilitent directement l'acte d'écrire, c'est-à-dire, d'abord, de penser. Mais avec eux on peut gommer, insérer, déplacer (mots, phrases, paragraphes) mettre en page, en un mot, corriger, avec la sécurité d'obtenir à tout moment un résultat propre et valorisant, et de plus, que l'on peut éditer : les conditions matérielles que ces logiciels fournissent à l'écriture peuvent constituer un encouragement puissant à écrire aussi bien qu'on en est capable »².

Du cycle un au cycle trois, l'univers informatique venait donc se fondre dans l'univers scolaire des élèves, dans une perspective d'élargissement culturel et d'optimisation des enseignements, et ce, au travers de modalités très variées, choisies pour leurs qualités de supports d'apprentissages. Les arts visuels, intégrant les TIC à de nombreux niveaux, incitaient par exemple à la mise en place, pour les cycles élémentaires, d'« ateliers permanents » permettant d'inscrire des projets personnels ou collectifs dans la durée, et y installaient tout naturellement l'ordinateur³. Dans un autre registre, le souci d'intégrer au mieux les TIC se manifestait par l'expression des conditions ergonomiques optimales favorables à un usage confortable de ces technologies. Il était donc précisé dans le document d'application des sciences que

¹ *Id.*, p. 73

Il était néanmoins précisé dans le document d'application « découvrir le monde » pour le cycle deux (p. 19) que : « L'élève exercera ici son jugement sur la pertinence des résultats renvoyés par le logiciel de traitement de texte lors de l'analyse de textes simples mettant en œuvre des difficultés orthographiques supposées maîtrisées par des élèves de cycle 2 ».

² Ministère de l'Éducation Nationale, 1991. Informatique et nouvelle politique pour l'école primaire. *BOEN n°22 du 6 juin 1991*

³ « L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE – LES ARTS VISUELS

Les modalités du travail et la mise en œuvre

La mise en ateliers permanents est bien connue à l'école maternelle. Elle met à la disposition des enfants des espaces, des outils et des matériaux choisis, adaptés et de qualité (*l'ordinateur en fait partie*) où l'élève peut reprendre et poursuivre un travail ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

« lors des utilisations de l'ordinateur, il convient de veiller aux conditions ergonomiques du travail des élèves : éclairage de la salle par rapport à la position des écrans, position de travail...¹ ».

Les concepteurs de 2008 semblent avoir opté pour un accès plus modéré aux technologies informatiques. Ils le manifestent par la quasi absence d'acquisitions et d'usages au cycle un, et le caractère très général de ceux proposés en cycle deux. Ils l'expriment également par l'allusion immédiate à un « usage raisonné de l'informatique, du multimédia et de l'internet » « imposé » par la culture numérique, en introduction du programme des TIC de cycle trois². Le texte se poursuit par l'injonction à viser « dès l'école primaire, une attitude de responsabilité dans l'utilisation de ces outils interactifs³ ».

L'introduction générale des programmes du cycle trois précise néanmoins que « le recours aux TICE devient habituel dans le cadre du brevet informatique et internet⁴ », et que « Les technologies de l'information et de la communication sont utilisées dans la plupart des situations d'enseignement⁵ ». On constate pourtant que, même si « le programme du cycle des approfondissements est organisé selon les cinq domaines déclinés dans les textes règlementaires définissant le B2i⁶ », les contenus proposés le sont en faible quantité et ne manifestent pas la structuration et la gestion d'un univers intégrant naturellement les TIC afin d'en faire, par un usage optimal, un outil de connaissance et de progrès. Le niveau deux de la compétence du socle commun relative à la maîtrise des TIC mentionne pourtant trois attendus de nature à induire des contenus d'enseignement plus conséquents :

« - utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail

- utiliser l'outil informatique pour communiquer

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 47

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 26

³ *Id.*, p. 26

⁴ *Id.*, p. 21

⁵ *Id.*, p. 26

⁶ *Id.*, p. 26

- faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement¹ ».

On prévoit, en maternelle, de « [découvrir] les objets techniques usuels (lampe de poche, téléphone, *ordinateur*...) et [comprendre] leur usage et leur fonctionnement : à quoi ils servent, comment on les utilise² ». En cycle deux, « les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du brevet informatique et internet (B2i). Ils découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur³ » avec peu de précisions sur les conditions de mises en œuvre, excepté en français où l'on indique que les élèves « sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique⁴ ». Le domaine des arts visuels en fait également mention dans la mesure où il est spécifié que ces derniers « regroupent les arts numériques », et que leur enseignement « mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, vidéo, infographie) [...] »⁵. Il ne précise pas, toutefois, à quelles fins, et comment il en sera précisément fait usage.

L'ensemble reste sur des objectifs relativement larges, des intentions rarement suivies de contenus précis dans le corps des programmes. L'intégration à l'univers des élèves est d'autant moins marquée que cette quasi absence d'exemples d'opérationnalisation des objectifs tendrait à renvoyer parfois à la perspective d'exercice « à vide » des TIC. Il s'agit d'une dérive possible dont avaient explicitement tenté de se prémunir les concepteurs de 2002⁶. Les élèves de cycle trois de 2008 développent, « dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté, en ayant éventuellement recours au traitement de texte⁷ ». Les enjeux relatifs à ce type de recours ne sont pas explicités. Les élèves sont, en outre, « entraînés à utiliser un traitement de texte, à écrire un

¹ *Id.*, p. 28

² *Id.*, p. 15

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 19

⁶ « Au cycle 3, comme dans les cycles précédents, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des instruments ordinaires du travail quotidien qui, au même titre que la maîtrise du langage et de la langue française ne peuvent être exercés à vide ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 66

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 21

document numérique ; à envoyer et recevoir des messages¹ ». Ces « entraînements » doivent-ils être mis au service de projets concrets permettant un dépassement des seules compétences techniques par une articulation à des intentions et intégrant les apports - pas seulement informatiques – de multiples disciplines, ou bien les élèves répètent-ils indépendamment de ce genre de finalisation ? Il n'est pas possible à la lecture des programmes de le savoir, si ce n'est que le terme relatif à l'entraînement ne valorise pas véritablement l'idée de projet. Notons l'absence d'allusion à des échanges par voie de messagerie dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères ou bien dans le cadre de correspondance entre classes par exemple. Ces pratiques finalisées par des projets ne sont pas encouragées explicitement et l'on peut seulement lire « ils effectuent une recherche en ligne, identifient et trient des informations² », sans savoir au service de quoi ces recherches et informations sont réalisées.

En 2002, il s'agissait en quelque sorte d'exploiter favorablement un incontournable, d'en faire un atout pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves au sein de tous les enseignements. Mais surtout, on cherchait à leur apprendre à enrichir l'exploration et les mises en œuvre des différents domaines de connaissances, sans tomber dans les travers de l'information d'accès trop libre et dépourvu de prise de distance. Dans cette perspective, les textes de 2002 s'écartaient *a priori* de l'horizon de la formation à vocation professionnelle, assez marqué dans certains des compléments qui encadraient les programmes de 1985³, pour s'attacher plutôt aux motifs avancés dans le texte de cadrage du premier B2i (2000) :

¹ *Id.*, p. 26

² *Id.*, p. 26

³ « La compréhension de l'informatique est donc inséparable de celle de ses applications multiformes à l'industrie, aux services et à tous les secteurs de l'activité humaine : calcul, gestion, commande de machines, conception assistée par ordinateur, systèmes experts, banques de données, etc.

Au cœur des changements technologiques qui interviennent dans nos sociétés, l'informatique modifie dans tous les secteurs, non seulement la nature, l'organisation et les conditions de travail, mais aussi les relations humaines. C'est un phénomène social et culturel que l'école est appelée à intégrer activement. Le système éducatif doit prendre en compte cette réalité complexe de diverses manières. *Former les spécialistes dont le pays a besoin est une première nécessité ; le plan en cours concernant la « filière électronique » prévoit à la fois l'expansion des formations d'informaticiens et l'adaptation de nombreuses formations technologiques et professionnelles.*

L'effort entrepris aujourd'hui est plus large : il vise à anticiper l'évolution des emplois et des qualifications, et à faciliter l'accès de chacun à une culture technologique moderne fondement indispensable de la culture qui doit être commune à tous ». Ministère de l'Éducation Nationale, 1985. Lettre ministérielle du 29 octobre 1985 adressée aux recteurs, inspecteurs d'académie, chefs d'établissements et directeurs d'écoles. BOEN n° 39 du 7 novembre 1985

« La rapide évolution des technologies de l'information et de la communication a engendré au cours de ces dernières années une progression notable des applications disponibles dans la vie courante et dans la vie professionnelle. Toute personne est aujourd'hui concernée par l'usage, désormais banalisé, d'outils informatiques.

Le Gouvernement engage un effort particulier pour favoriser la maîtrise de ces nouveaux outils de production, de transformation et de diffusion de l'information par l'ensemble de la société. L'éducation nationale contribue naturellement à ce projet gouvernemental d'une société de l'information pour tous qui nécessite un effort éducatif ambitieux. Son rôle est de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, le mettra à même de faire des technologies de l'information et de la communication une utilisation raisonnée, de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements, et d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations¹ ».

Dans la continuité des objectifs de ce référentiel, le texte de 2002 marquait ainsi la même ambition, manifestée par la maîtrise des outils de l'exploration documentaire et de la gestion de données, de la lecture d'images, du travail créatif sur l'image, de la mise en projet par la création, l'écriture de documents personnels individuels ou collectifs destinés à être consultés ou incluant de la recherche documentaire.

Il semble que les avantages du recours aux TIC n'aient pas été véritablement retenus - en tout cas ne sont-ils pas mis en évidence dans le texte de 2008 -, et que l'on ait plutôt consenti à mentionner ces technologies, eu égard à leur caractère devenu proprement incontournable et abondamment institutionnalisé depuis déjà longtemps. De la nécessaire rationalité des usages évoquée de multiples façons en 2002² et traduite abondamment dans le B2i de 2000, y compris au-delà de la

¹ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Brevet informatique et internet (B2i). École - collège. BOEN n°42 du 23 novembre 2000

² « L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE – LES ARTS VISUELS

Les technologies de l'information, de la communication et de la création (TICC) ont sensiblement élargi la gamme d'outils auxquels les arts visuels ont recours. Progressivement, les écoles et les classes s'équipent d'appareils photographiques et de caméras analogiques et numériques, d'ordinateurs eux-mêmes dotés de logiciels de dessin et de traitement de l'image, de scanners et d'imprimantes. Ces outils offrent des possibilités de fabrication et de manipulation d'images tout à fait spécifiques et parfaitement différentes de celles qu'offrent les outils traditionnels. *C'est donc*

compétence deux visant le développement d'une attitude citoyenne dans ce référentiel¹, on serait passés, en 2008, à une véritable mise à distance d'un phénomène dont il semble que l'on redoute qu'il détourne des « vrais apprentissages » - ceux de l'écriture par exemple -, sans imaginer véritablement qu'il pourrait, au contraire, dans le cadre d'un véritable projet éducatif, les servir.

d'une extension de la gamme d'outils dont il est question et non du remplacement des uns par les autres ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 12

Dans le document d'accompagnement relatif au domaine découvrir le monde au cycle deux (p. 19), l'exploration documentaire était progressive, d'abord cadrée hors de l'accès à internet, plus difficile, dans la mesure où l'on pouvait lire : « Il y a lieu de privilégier la recherche sur un support fermé (cédérom, dévédérom) : par exemple sur un dictionnaire ou une encyclopédie multimédia ».

¹ « Adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques

Lors de manipulations de données utiles aux activités d'apprentissage et à la suite de débats organisés au sein de la classe, l'élève témoigne de sa capacité à :

- vérifier la pertinence et l'exactitude de données qu'il a saisies lui-même ;
- prendre l'habitude de s'interroger sur la pertinence et sur la validité des résultats produits par le traitement des données au moyen de logiciels et, plus généralement, témoigner d'une approche critique des données disponibles
- reconnaître et respecter la propriété intellectuelle.

Produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte

[...]

- organiser dans un même document, *pour une communication efficace*, texte et images issues d'une bibliothèque d'images existantes ou de sa propre composition ;
- utiliser de façon raisonnée le correcteur orthographique.

Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet, base de données de la BCD ou du CDI)

L'élève doit être capable de :

- mettre en œuvre une consultation raisonnée du support d'information (en présence du maître pour internet) et conduire une recherche selon les modalités les plus adaptées (arborescence, lien hypertexte, moteur de recherche ; l'utilisation des connecteurs logiques ET, OU, etc. n'est pas exigée) ; exploiter l'information recueillie (par copie et collage ou par impression) ;
- comparer, pour choisir à bon escient, l'intérêt d'une consultation sur supports numériques ou sur d'autres supports (encyclopédies écrites, dictionnaires, ouvrages documentaires, annuaires...) ;
- faire preuve d'esprit critique face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité : auteur, source, date de création et de modification.

Communiquer au moyen d'une messagerie électronique

Dans le cadre d'une correspondance authentique, l'élève doit être capable :

[...]

- de comparer pour choisir à bon escient le service apporté par internet, à d'autres services de communication (téléphone, télécopie, courrier postal) ». Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Brevet informatique et internet (B2i). École - collège. BOENn°42 du 23 novembre 2000

Le référentiel de 2006 était plus réducteur que le précédent par rapport à cette distanciation que nous évoquions. Le référentiel de 2011 l'est également, excepté pour ce qui concerne la protection de l'image et des données personnelles des élèves (ce qui se comprend aisément étant donné l'importance prise par les réseaux sociaux et entre autres la diffusion sauvage de prises de vue par exemple).

Une perception différente des enjeux liés à l'intégration des TIC à l'école

Les programmes de 2002 avaient fait de ces technologies des outils mis au service de projets variés¹ et évolutifs d'exploration et de productions artistiques² ou documentaires qui, comme nous l'avons montré tout au long de notre précédent propos, convoquaient logiquement le travail transversal et interdisciplinaire. En se prévenant de « l'exercice à vide » des TIC, le texte de 2002 donnait du sens à leur usage, et proposait finalement des alternatives aux usages quotidiens jugés parfois addictifs et stériles de certains enfants.

La création était valorisée par l'utilisation de logiciels créatifs et d'outils encyclopédiques et internet, mise au service de la production de documents éditables dans de multiples disciplines, dans lesquels les exigences de rigueur, de soin, d'irréprochabilité orthographique et syntaxique, de mise en page, de sens explicite, et de persévérance, prenaient assez naturellement leur place puisqu'il s'agissait de *faire pour* donner à voir et à lire et pas seulement de *faire*.

Les concepteurs de 2002 avaient par ailleurs particulièrement valorisé l'ascendant de l'homme sur la machine, son rôle de sujet décidant, responsable, porteur de projet. Ils s'y étaient attachés, non seulement en ouvrant à une créativité illimitée mais maîtrisée, mais en précisant, en outre, dans les attendus de cycle deux qu'il s'agissait d'« avoir compris et retenu que l'ordinateur n'exécute que les consignes qui lui ont été données³ ». Le document d'application des sciences en cycles deux et trois apportait une attention spéciale à ce genre d'obstacle à un usage responsable des technologies informatiques en accordant tout un paragraphe aux

¹ « Les activités autour de l'ordinateur s'inscrivent naturellement dans le cadre des activités disciplinaires prévues par les programmes. Elles font rarement l'objet d'un apprentissage centré sur la technique informatique sauf quand celui-ci est justifié par une compétence instrumentale particulière ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Découvrir le monde. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 18

² « L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE – LES ARTS VISUELS

Ces technologies nouvelles ne représentent que de nouvelles modalités d'expression. Elles ne sont pas une fin en soi. Comme toutes les autres techniques, si elles nécessitent un premier temps d'exploration, d'expérimentation, l'intérêt que représente leur utilisation est forcément relatif au projet d'expression qui la motive ». *Id.*, p. 12

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 57

« difficultés provenant des idées préalables des élèves¹ ». Le texte, s'appuyant sur la réalité des enfants confrontés à l'ordinateur rappelait que :

« Les élèves ont souvent une représentation anthropomorphique de l'ordinateur, en lui prêtant une volonté et la capacité de prendre des initiatives. Cette représentation est accentuée par certains logiciels, qui font « parler » l'ordinateur à la première personne. Les élèves ont souvent une conception magique : l'ordinateur l'a « dit », donc c'est vrai, sans se demander comment les résultats ont été obtenus² ».

Il s'agissait donc non seulement d'un autre moyen de rendre les élèves actifs dans leur recours aux TIC, mais aussi de leur faire prendre conscience de leur responsabilité de concepteur dans l'usage de ce genre d'outil. Il était question d'aider l'élève à ne pas se placer en posture de subir, mais au contraire de devenir de plus en plus initiateur et régulateur de ses recherches et de ses productions individuelles et collectives, de développer et maîtriser une méthodologie assortie d'un certain sens critique en toutes circonstances (dans l'usage des outils, l'exploration des images et documents, la production d'écrits). En un mot, il s'agissait de travailler une certaine forme de citoyenneté, ce qui n'allait pas sans les difficultés méthodologiques recensées, entre autres, au sein du document d'application sur le « lire-écrire au cycle trois » :

« Les cédéroms documentaires, les recherches sur Internet permettent des accès directs aux informations. Les entrées par mots-clés, l'utilisation d'un moteur de recherche, la navigation dans les arborescences sollicitent des opérations intellectuelles bien spécifiques que la manipulation d'ouvrages documentaires ne nécessite pas nécessairement: choix du ou des mots-clés pertinents, maintien en mémoire de cette clé d'entrée et de l'objet de recherche, tris successifs, liens entre les informations. Les caractéristiques propres aux supports multimédias sont des sources de difficulté supplémentaires: impossibilité de manipulation réelle (pas d'appropriation « tactile » ou visuelle globale, retours en arrière non facilités, etc.), zone de lecture délimitée

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 47

² *Id.*, p. 47

par l'écran et obligation de faire défiler le texte perturbant certains repérages¹ ».

Maîtriser les techniques informatiques en 2002 ne devenait qu'un moyen de progresser dans cet univers de la connaissance qui nécessitait ainsi logiquement l'apprentissage d'une certaine prise de recul responsable, non exclusive de l'usage des TIC - les concepteurs des programmes de 2002 s'étant employés, dans toutes les disciplines, à développer une relation distanciée et rationnelle au savoir et à ses supports -, mais intégrant néanmoins celles-ci. En 2008 il s'agissait plutôt d'un passage obligé et peu finalisé dans lequel le cadrage, *a priori*, serait prépondérant et précéderait toute initiative, marquant un certain manque d'ouverture à des perspectives émancipatrices.

Nous voici donc face à deux moments de programmes manifestant des portées éducatives différentes à court et à long terme, liées à une prise en compte différente des dérives potentielles de la « société de la connaissance² ».

En 2002, accueillir au mieux les TIC à l'école primaire, correspondait à un choix jugé actuellement nécessaire par Bernard Stiegler, car selon lui, il s'agit, pour l'école, de rattraper son retard dans la prise en compte et la gestion des nouvelles hypomnémata, - c'est-à-dire les techniques spécifiquement conçues pour permettre la production et la transmission de la mémoire -, portées de manière brutale et sauvage à la connaissance du grand public, hors de son contrôle³. Dans ce cadre, il s'agirait, selon cet auteur, de permettre à l'école de « retrouver son rôle thérapeutique par rapport à ces hypomnémata » qui engendrent des « processus de destruction des savoirs, parce que c'est le marketing qui en pilote la socialisation⁴ ». Les concepteurs de 2002 avaient ainsi choisi un engagement franc mais maîtrisé, conseillant par exemple l'accès à internet plutôt au cycle trois ou alors dans des conditions restrictives (déjà cité en mathématiques au cycle deux), c'est à dire pas avant de maîtriser certaines formes de recherche (notamment dans des encyclopédies papier

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2003. Lire et écrire au cycle 3 : repères pour organiser les apprentissages au long du cycle. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 18

² KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P., STIEGLER, B., GAUTIER, J. et VERGNE, G., 2012. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris, France : Mille et une nuits.

³ *Id.*, p. 28

⁴ *Id.*, p. 29

ou numériques), d'avoir dépassé les représentations à caractère anthropomorphique (détaillé supra). En un mot, il était attendu d'avoir développé les connaissances, capacités et attitudes permettant d'espérer aborder les TIC sans subir, et donc avec un certain sens des responsabilités : la curiosité associée à une bonne méthodologie (savoir quoi chercher, où et comment¹); le goût de créer et d'améliorer; la mise en projets qui donne du sens et valorise l'effort et la persévérance; mais aussi le début d'une distanciation et d'un sens critique. Ces acquisitions s'inscrivaient dans l'ensemble plus large de celles développées, à travers toutes les disciplines. Elles devaient contribuer à conserver un rapport construit et exigeant au savoir quel qu'en soit le mode de diffusion. Les TIC étaient toujours proposées hors de toute exclusivité parmi d'autres outils ou modalités de travail, les documents d'application prévoyant d'apprendre aux élèves à discerner selon les situations les meilleurs outils à utiliser, et ne remettant pas en cause des caractéristiques fondamentales de l'école, notamment les fonctions d'accueil et de communication orale², et bien sûr, le rôle du maître qui assure ces formes de communication. Les contenus proposés en 2002, en construisant un rapport exigeant au savoir, constituaient des outils pour se donner une chance de conserver un ascendant sur les nouveaux réseaux de connaissance. On peut par ailleurs penser que, même si les enfants sont encore jeunes, y compris au cycle trois de l'école primaire, ils ont un accès déjà tellement intense aux TIC en dehors de l'école, qu'attendre le

¹ « STATUT DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE ET DES TIC

En bibliothèque, en BCD, dans un dictionnaire, une encyclopédie ou sur Internet, pour répondre aux questions " productives " de la classe et pour résoudre des problèmes scientifiques qui n'ont pu l'être totalement par la confrontation expérimentale au réel, l'élève doit être capable de :

- rechercher dans un dictionnaire le mot qui pourra éventuellement lui donner des éléments de réponse ;
- savoir utiliser un index dans une encyclopédie ;
- comprendre l'organisation d'une bibliothèque pour en tirer quelques ouvrages accessibles et intéressants ;
- savoir utiliser le sommaire d'un livre ;
- savoir extraire d'un article l'information intéressante;
- savoir décrypter texte, schémas et illustrations d'un article ;
- formuler une requête efficace dans un moteur de recherche approprié, et savoir distinguer des réponses pouvant présenter un intérêt pour l'investigation. » Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes. Cycle 3. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École

² KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P., STIEGLER, B., GAUTIER, J. et VERGNE, G., 2012. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris, France : Mille et une nuits., p. 31

collège, qui à l'heure actuelle ne réunit pas toujours les conditions pour engendrer ce genre de projet éducatif, aurait sans doute été prendre le risque de laisser s'installer durablement certaines formes de dépendance peu en phase avec le maintien d'un rapport constructif au savoir. Dans ce même esprit, émergeait, nous l'avons vu, le souci de ne pas aliéner l'attention et l'intelligence des élèves à la machine et d'articuler les outils numériques à leurs projets comme le préconise Philippe Meirieu¹. On retrouve ici le souci, prégnant en 2002, et déjà évoqué, de faire comprendre aux élèves comment fonctionnent le numérique et ses réseaux, de leur faire intégrer au plus tôt qu'« un programme est une suite d'instructions, écrite par l'homme puis exécutée automatiquement par la machine. L'ordinateur ne peut exécuter que les opérations pour lesquelles il a été programmé² ». On regrettera néanmoins que le passage du document d'application sur les sciences traitant de l'importance d'une maîtrise du vocabulaire technique³ pour bien comprendre comment fonctionnent la machine informatique et internet et se prémunir d'une relation fondée sur la dépendance, n'ait pas figuré dans le corps du programme lui-même, tant cet aspect de l'apprentissage semble fondamental.

De même, Philippe Meirieu insiste-t-il, dans cette perspective de maintenir un rapport à l'histoire de ces savoirs, sur l'importance de « raconter la science », « la vibration elle-même qui a porté ces savoirs et permis qu'ils deviennent des outils d'émancipation des hommes »⁴. On peut une nouvelle fois regretter que cette exigence, qui figurait dans le complément des programmes de 1985⁵ (paru en juin

¹ *Id.*, p. 36

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 48

³ « De nombreux termes du vocabulaire de l'informatique existent aussi dans le langage courant où leur sens peut induire des confusions. Ainsi la mémoire de l'ordinateur a-t-elle des fonctions communes avec la mémoire de l'être humain, mais aussi de nombreuses caractéristiques spécifiques : par exemple, la mémoire de l'être humain ne s'efface pas quand il dort, alors qu'une partie des informations contenues dans l'ordinateur (dans la partie de la mémoire appelée « mémoire vive ») s'effacent lorsque l'appareil n'est plus sous tension. Le programme d'un concert, le programme d'un homme politique sont à distinguer du programme de l'ordinateur. Le terme « information » couvre dans l'usage courant un ensemble très vaste (on regarde « les informations » à la télévision). En informatique, le mot information a un sens plus restrictif (voir paragraphe « Réinvestissements, notions liées ») ». *Id.*, p. 47

⁴ KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P., STIEGLER, B., GAUTIER, J. et VERGNE, G., 2012. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris, France : Mille et une nuits., p. 40

⁵ « · Le développement de l'informatique dans la société :

Il faut d'abord, c'est essentiel, instruire et éclairer les élèves sur le développement de l'informatique dans la société.

1986), n'ait pas été retenue, et que l'histoire de ces technologies et les interrogations qu'elle porte ne figurent ni dans le programme de 2002, ni dans celui de 2008.

Les auteurs du programme de 2008 taisent une grande part des risques énoncés ci-dessus. Les perspectives selon lesquelles sont envisagées les TIC restent peu explicitées. Ces technologies s'expriment relativement indépendamment du déroulement du « lire-écrire-compter », et rien n'a été annoncé pour les transformer en atouts ou tout au moins pour contrecarrer les effets potentiellement négatifs déplorés à l'extérieur de l'école. L'éventuelle peur de voir les humanités décliner face à la culture scientifique et à l'usage de ce genre de technologies avait pourtant été balayée par Philippe Joutard lors d'un entretien publié en 2009 sur dailymotion¹. Selon lui, ce déclin était bien antérieur à l'explosion des TIC et à leur introduction dans le domaine scolaire. Philippe Joutard arguait même d'un retour de l'écrit par l'utilisation d'internet. Il est soutenu en cela par Denis Kambouchner qui constate que le problème actuel, pour l'enseignant, n'est pas de convaincre les élèves de

a) Les idées directrices qui doivent orienter les activités scolaires dans ce domaine et qui, pour les élèves, doivent apparaître et s'éclairer peu à peu, tiennent au caractère historique et social de l'informatique :

[...]

– L'avènement de l'informatique, tout en instituant un ordre technique nouveau et spécifique, est rendu possible par un passé technique et scientifique qu'il prolonge en le dépassant (théorie des automates logiques, électronique, ingénierie des robots, etc.).

– L'informatique est une nouveauté en voie de se dépasser sans cesse dans ses formes et ses produits actuels : c'est une réalité polymorphe et évolutive.

– La diversité de l'informatique dans ses formes et ses applications, qui se manifeste dans leur extension et leur renouvellement incessant, ne doit pas faire méconnaître son unité (les principes technologiques et scientifiques qui fondent une prétention de sa part à un haut degré d'universalité).

– La puissance qui caractérise l'informatique tient à la synthèse de sa diversité et de son unité ; l'informatique, polymorphe, peut tenter de s'appliquer, semble-t-il, à presque tout ; c'est une technologie qui remplace d'ores et déjà beaucoup d'autres technologies et bien des métiers ; et elle tend à contrôler et piloter les technologies et les activités dont elle ne dispense pas.

– L'informatique apparaît ainsi comme une puissance universelle dans ses ambitions et uniformisante à travers sa capacité à s'appliquer à une diversité impressionnante d'usages et de situations.

– Le développement de la puissance universelle de l'informatique est ce qui justifie une interrogation sociale, morale voire politique à son égard :

– parce qu'elle transforme l'organisation sociale du travail et des relations entre les hommes en soumettant leur diversité et leur dispersion à sa force d'unification et de connexion (cf. la C.N.I.L. : Commission Nationale Informatique et Liberté) ;

– parce que son prestige actuel peut entraîner un appauvrissement des modèles culturels, intellectuels et sociaux dominants, et une soumission arbitraire à ses contraintes et à ses limites ; parce que et c'est un motif spécial pour qu'à l'école on s'en soucie, elle se présente comme une force susceptible de transformer la nature de l'accès à l'information et de l'acquisition du savoir ». Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des écoles, élémentaire, 1985. *Complément aux programmes et instructions du 13 mai 1985*.

¹ JOUTARD, P., 23 juin 2009. *Philippe JOUTARD. Vidéo dailymotion*. Consulté le 10 mai 2011 sur Dailymotion : http://www.dailymotion.com/video/x9ozdo_philippe-joutard_news#.Ua4GWZXkxGg

recourir à l'écrit, ce qu'ils font déjà abondamment, mais « de les faire entrer dans une pratique un peu large, raffinée et conséquente de l'écrit »¹. Le programme de 2008 évoque donc les TIC en les laissant pratiquement à l'extérieur de toute entreprise scolaire explicitée ayant du sens. Ce type d'entrée ne manifeste finalement pas de réaction face aux risques de voir se développer une « société du désapprentissage généralisé et de l'irréflexion court-termiste² » au lieu de « former des individus autonomes et éclairés capables de s'orienter dans la nouvelle époque numérique, d'optimiser le passage d'un « monde sur papier » à un « monde sur écran »³». Dans ce passage au document numérique, très peu évoqué en 2008, la délicatesse de l'entreprise n'est pas envisagée. L'écriture ne paraît pouvoir garder la première place qu'en restant attachée au papier.

L'écriture devrait effectivement garder la première place, et à cet égard, conserver tous ses fonctions anthropologiques, et surtout celle consistant à différer l'expression et à la rendre révisable, particulièrement menacée par les échanges utilisant la messagerie électronique. Cela est possible dès qu'il est question de produire des documents finalisés, éditables ou diffusables comme ce fut le cas en 2002, c'est-à-dire à condition que ce genre de messages ne restent pas des « signaux⁴ », comme ils le sont souvent, mais deviennent de véritables messages élaborés et servis par un projet informatif. C'était le cas par exemple du type de communication envisagé en 2002 dans le cadre des langues vivantes afin de permettre des échanges entre élèves de cultures différentes.

L'étude des éléments de programmes (documents d'application et d'accompagnement toutes disciplines compris pour ce qui concerne 2002) relatifs aux TIC aura ainsi permis de dégager deux façons de considérer ces technologies – qui ne sont plus très nouvelles – et de les traiter pour les intégrer à un projet éducatif et sociétal particulier.

Le modèle d'enseignement des TIC de 2002 prenait acte de la prééminence des outils, produits et savoirs informatiques dans l'univers des élèves. S'y dessinait le parti d'en faire un atout en tant que moyen d'apprendre, de créer et de servir des

¹ KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P., STIEGLER, B., GAUTIER, J. et VERGNE, G., 2012. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris, France : Mille et une nuits., p. 38

² *Id.*, p. 14

³ *Id.*, p. 19

⁴ *Id.*

projets. Il avait également délibérément opté pour donner des moyens aux élèves d'en surmonter les éventuelles dérives, par l'appropriation de méthodologies et la finalisation des usages, associées à un rapport distancié et responsable aux savoirs, développé dans toutes les disciplines. Les TIC étaient intégrées à l'univers des élèves et mises au service de la création et de la connaissance, en tant que soutiens de la pensée, dans quasiment tous les domaines d'acquisitions.

Le modèle de 2008 traite les TIC comme des éléments extérieurs à l'enseignement et porteurs de dérives importantes. Ces technologies sont tenues à une certaine distance des enseignements jugés essentiels et surtout, des supports traditionnels de mémoire et de connaissance. Cet enseignement se donne comme aboutissement principal l'obtention du brevet informatique et internet et repose essentiellement sur la maîtrise peu finalisée de techniques informatiques.

La présence récurrente, en 2002, des TIC à tous les niveaux de l'enseignement et dans quasiment toutes les disciplines pourrait faire craindre l' exacerbation d'une tendance, déjà manifeste chez les élèves, à privilégier l'usage de la machine au détriment du développement de la pensée et de l'usage des outils « classiques » de l'écriture et de l'accès au savoir.

On pourrait par ailleurs regretter qu'en 2008, les TIC n'aient été considérées, en dépit de la pression sociétale, que comme un poison dont il faudrait se détourner et non comme un *pharmakon*, à la fois porteur du remède et du poison qu'il faudrait apprendre à aborder avec méthodologie et distance.

Conclusion

Les conclusions issues de nos analyses, nous permettent d'avancer que les programmes de 2002 manifestaient le choix de développer des éducations et d'appuyer celles-ci sur le développement, à la fois de compétences pratiques et d'intentions transversales. Ce recours aux pratiques était ainsi conditionné par le souci d'intégrer à ces dernières deux composantes indispensables au développement d'attitudes, voire de valeurs, et de connaissances, au pouvoir de mobilisation particulièrement fort, mais néanmoins lucide. Les pratiques étaient ainsi associées explicitement à des projets, et donc dotées d'une intentionnalité particulière. Elles faisaient par ailleurs systématiquement l'objet d'une approche rationnelle et d'un travail de distanciation, c'est-à-dire d'un recul réflexif rapporté à cette intentionnalité. Elles devaient permettre de développer un rapport exigeant, voire critique au savoir, et de garder la maîtrise de son engagement à long terme dans ces activités, mais aussi de conserver les moyens d'organiser ses propres progrès.

Notre étude du programme de 2008 nous permet, au travers de ces trois « disciplines », d'avancer que les pratiques ont été essentiellement privilégiées et mises au service de l'apprentissage d'habiletés, bien qu'ayant été initialement et officiellement considérées comme de nature à engendrer des acquisitions empruntées au registre éducatif. Ces ambitions ne sont pas véritablement associées à des propositions accompagnées de démarches et contenus explicites, concrets et rationnels, relatifs, à terme, à des enjeux sociétaux ou liés à la vie du citoyen. Certains intitulés disciplinaires appuient d'ailleurs ce genre d'hypothèse, évacuant officiellement, par exemple, le terme d'« éducation » au profit de celui de « pratiques »¹.

¹ le titre « pratiques artistiques et histoire des arts » ayant par exemple été préféré à « éducation artistique » en 2008

CHAPITRE V.

NOTIONS OU FAITS

Introduction

Les sciences, l'histoire et la géographie ont été choisies pour illustrer les types de rapports entretenus par chaque programme étudié avec les « connaissances ». Si l'on considère que ces disciplines scolaires permettent de s'approprier des modèles d'intelligibilité de la réalité, c'est-à-dire des façons de se représenter le monde afin de le comprendre, il est alors essentiel de s'intéresser, à la fois à la manière dont sont élaborées les connaissances alimentant ces modèles, mais aussi à la façon dont elles sont accompagnées par le langage de spécialité qui définit celles-ci, les structure, les précise, et en permet la communication. De ce point de vue, il paraît utile de distinguer les *faits* recueillis ou apportés, des *notions* se dégageant lorsqu'un ensemble de faits recueillis sont mis en relation, organisés pour développer une certaine cohérence qui permettra la compréhension. Ces notions, de plus en plus précisément définies, caractérisées à l'aide d'un vocabulaire et d'une syntaxe spécialisés et maîtrisés, et reliées à d'autres notions, contribueront à l'élaboration progressive de concepts permettant de caractériser des idées de plus en plus abstraites.

Les deux programmes ayant marqué leur attachement au développement d'une certaine compréhension du monde, il s'agira d'éclairer la nature des relations entretenues par chacun de ces deux textes avec la notion de connaissances, mais aussi les caractéristiques des démarches entreprises pour accéder à ces connaissances.

Les sciences : entre démarches et connaissances

Les programmes de sciences et technologie s'inscrivent, dans les deux textes, dans une démarche de découverte puis de compréhension progressive du monde de la matière et des objets.

Le programme de 2002 s'intéressait d'abord à la « découverte du monde » pour les cycles un et deux, puis aux « sciences expérimentales et technologiques » au cycle trois. Il s'inscrivait dans les perspectives du Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école paru au Bulletin Officiel n°23 du 15 juin 2000. Ce plan, admettant le développement de la culture scientifique comme un enjeu majeur de notre époque, visait « une évolution durable des pratiques pédagogiques », et prévoyait une mise en place sur trois ans, dans l'enseignement primaire, à partir de l'année 2000¹. Il s'attachait à rendre effectif l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école en l'intégrant à une démarche curriculaire. Il prévoyait en effet l'accompagnement, c'est-à-dire les moyens en formation initiale et continue et les ressources pédagogiques et financières nécessaires à sa mise en place.

Le texte du plan de rénovation était fortement influencé par les travaux du collectif « la main à la pâte² » et les intégrait sans toutefois s'y confondre. Il était aussi établi à partir des résultats de la consultation des enseignants ainsi que des travaux d'innovation recensés sur les sites scolaires. Un certain nombre de lignes directrices cadrerait cette rénovation. Parmi ces dernières, on comptait celles consistant à « lui [l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école] assigner autant qu'il est possible une dimension expérimentale », à « développer la capacité d'argumentation et de raisonnement des élèves, en même temps que leur appropriation progressive de concepts scientifiques³ ». À travers un enseignement au cours duquel « les élèves construisent leurs apprentissages en étant acteurs des

¹ « Le développement de la culture scientifique, auquel contribue l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école, est un enjeu majeur pour notre société et pour chacun de ses citoyens ». Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. BOEN n° 23 du 15 juin 2000

² Initiée en 1996 sous le parrainage du prix Nobel Georges Charpak et de l'Académie des sciences

³ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. BOEN n° 23 du 15 juin 2000

activités scientifiques » et le maître « crée les conditions d'une réelle activité intellectuelle des élèves », démarche et concepts se voyaient effectivement accorder la même importance au sein des objectifs d'acquisition poursuivis. Leur appropriation était facilitée par un travail de maîtrise des langages permettant l'expression la plus fidèle des pensées développées par les élèves¹. Le développement de la capacité à douter, du sens critique², mais aussi de vertus d'écoute et de respect³, était ambitionné.

La référence à « la Main à la pâte » a été effective dans les programmes de 2002, le collectif ayant co-signé, avec l'Académie des sciences promotrice de cette opération, l'ensemble des documents d'application et d'accompagnement du programme⁴. La commission d'experts en charge de la rédaction des programmes de 2002 comprenait par ailleurs Yves Quéré, membre de l'Académie des sciences.

Cette référence reste d'actualité en 2008, dans la version post-consultation⁵, puisque le programme de cycle trois fait explicitement allusion à la méthodologie qu'elle prône. Le texte souligne son caractère indispensable en tant que moyen

¹ « - Il (le maître) favorise l'expression la plus juste et la plus précise de leur pensée. Pour ce faire, il accepte en un premier temps la langue des élèves, même approximative, pour ne rien limiter de l'expression de leur pensée, mais il vise la précision de la langue qui est l'un des objectifs majeurs de l'activité, tant à l'oral qu'à l'écrit ». *Id.*

² « - Il s'efforce d'enrichir le questionnement des élèves et les incite à douter.
- Il suscite leur raisonnement et encourage leur sens critique ». *Id.*

³ « - Ils (les élèves) échangent et argumentent au cours de l'activité, ils partagent leurs idées, confrontent leurs points de vue et formulent leurs résultats provisoires ou définitifs, oralement et par écrit. Ce faisant, ils sont conduits à s'écouter mutuellement, à considérer l'autre, à le respecter et à prendre en compte son avis ». *Id.*

⁴ « Cette introduction est due au groupe technique associé au comité de suivi national du plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école.

Les séquences d'enseignement résultent de la collaboration du même groupe technique et d'une équipe de La main à la pâte (Académie des sciences – Institut national de recherche pédagogique – École normale supérieure ULM).

La rédaction de cet ouvrage résulte de la collaboration de personnes d'horizons très variés : maîtres, enseignants en IUFM, inspecteurs territoriaux, scientifiques.

La collaboration étroite au sein d'une même équipe de spécialistes des domaines abordés et d'acteurs de terrain a eu pour but de traiter avec la même exigence la qualité scientifique de l'ouvrage et sa qualité pédagogique. » Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

⁵ Cet ajout relatif à l'intérêt de la démarche « de type la Main à la pâte » faisait suite à une réclamation de l'Académie des sciences consécutive à la parution des propositions de programmes de février 2008.

d'atteindre les objectifs visés¹. Par ailleurs, Pierre Léna, membre de l'Académie des sciences, faisait partie de la seule commission dont les membres ont été présentés au public par Xavier Darcos (la seconde). Plus généralement, la loi d'orientation de 2005 a inscrit dans son socle commun de connaissances et de compétences « une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ». Cette inscription confirme les ambitions de François Fillon, Ministre de l'éducation de 2005² de « réconcilier les Français avec la science », de « donner le goût des sciences aux enfants et [d'] éveiller leur curiosité », et, en conséquence, d'« [inscrire] la culture humaniste et scientifique dans le socle des connaissances et des compétences qui doivent être impérativement maîtrisées à l'issue de la scolarité obligatoire ». Le programme de 2008 aborde, lui aussi, l'enseignement des sciences par la « découverte du monde », aux cycles un et deux.

Il nous importera donc de caractériser la manière dont chacun des deux programmes a pu concilier, voire combiner les objectifs relatifs, d'une part à l'acquisition de démarches spécifiques, et d'autre part à celle de connaissances permettant d'alimenter des modèles d'intelligibilité du monde. En d'autres termes, nous examinerons comment chaque programme a pu permettre la construction progressive de notions et concepts à l'aide d'une démarche engageant l'élève à mettre réflexion et expérimentations au service de leur appropriation.

Recueillir et organiser des faits

À partir de la maternelle, sous le mobile d'une découverte de la richesse du monde que l'expérience immédiate ne parvient pas à circonscrire, le programme de 2002 associait expériences et tâtonnements de plus en plus poussés avec constitution d'un premier capital de connaissances. Il était question d'une découverte active en réponse à une curiosité³. Au-delà d'une simple cohabitation entre des expériences de

¹ « Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués, par exemple, selon l'esprit de la Main à la pâte sont essentiels pour atteindre ces buts ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 86

³ « À l'école maternelle, l'enfant prend conscience que son expérience immédiate n'épuise pas le champ auquel s'applique sa curiosité. Il découvre la richesse du monde qui l'entoure, les objets comme les êtres vivants »

manipulation d'une part, et l'acquisition de connaissances sur le monde d'autre part, il s'agissait d'associer systématiquement observation ou manipulation et raisonnement afin d'apporter des réponses à des questions : on suscitait d'abord des questionnements et/ou on guidait progressivement ceux des élèves vers plus de rationalité¹ par un travail de reformulation et de sélection :

« – Travail guidé par le maître qui, éventuellement, aide à reformuler les questions pour s'assurer de leur sens, à les recentrer sur le champ scientifique et à favoriser l'amélioration de l'expression orale des élèves.

– Choix orienté et justifié par le maître de l'exploitation de questions productives (c'est-à-dire se prêtant à une démarche constructive prenant en compte la disponibilité du matériel expérimental et documentaire, puis débouchant sur un apprentissage inscrit dans les programmes)²».

Le questionnement devait *organiser* l'observation du réel et le recueil de faits ou de données. Cette étape de la démarche prenait appui sur des expériences authentiques conçues par l'enseignant en fonction du « caractère productif du questionnement³ » auquel elles permettaient de conduire. Ainsi, suivant les objets d'étude à partir desquels devaient s'élaborer des connaissances, la curiosité et le questionnement spontané des enfants⁴, nés de l'observation ou des perceptions variées de réalités proches - telles que les animaux par exemple⁵ ou bien le vent¹ -,

« En jouant, en poussant toujours plus avant ses expériences et ses tâtonnements, l'enfant se constitue un premier capital de connaissances.

[...]

L'école maternelle suscite ainsi toutes les occasions d'une découverte active du monde et en sollicite des représentations ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

¹ « Il obtient les premières réponses aux nombreuses questions qu'il se pose et devient peu à peu capable de formuler des interrogations plus rationnelles ». *Id.*, p. 31

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

³ *Id.*, p. 8

⁴ « L'organisation, l'entretien et l'observation d'élevages et de cultures constituent un support privilégié de verbalisation et de dialogue, y compris pour les plus jeunes et les plus timides. ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

⁵ « **3 - Découvrir le monde vivant** Les différents aspects de la découverte du vivant ne peuvent être abordés qu'à partir de mises en situation et d'observation du réel qui répondent à la curiosité des enfants.

[...]

3.1 Observation des caractéristiques du vivant

pouvaient initier puis alimenter la démarche de raisonnement mise en place. Il en était de même pour la manipulation et la confection d'objets. L'exploration du monde de la matière reposait ainsi sur la manipulation organisée de matériaux délibérément variés, à des fins d'enrichissement des perceptions, favorisée par des activités de transformation ou de confection². De même, l'utilisation – y compris par le jeu – d'« objets techniques variés dans des situations fonctionnelles (vie de l'école, alimentation et cuisine, communication, jeux...)»³, sollicitait le questionnement et la réflexion de l'enfant quant à la manière d'en faire usage, à leur origine et leur finalité, à leur composition ou bien leur aptitude à fonctionner, et permettait ainsi d'appréhender la notion de « système »⁴. Ces expériences permettaient d'établir progressivement des réponses aux questions posées. Le programme de cycle deux parlait ensuite d'« utilisation raisonnée d'objets techniques »⁵. La progressive connaissance du corps humain s'appuyait également sur l'expérience et plus particulièrement sur les expériences motrices menées dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps »⁶. Cela se comprend assez aisément dès lors que l'on admet que ces expériences motrices assorties de moments de

Les jeunes enfants ont des rapports privilégiés avec les animaux. Ainsi, ils découvrent rapidement certaines caractéristiques de la vie : un animal naît, grandit, se reproduit et meurt ». *Id.*, p. 31

¹ « Il repère des réalités moins visibles comme le vent et ainsi prend conscience de l'existence de l'air ». *Id.*, p. 31

(Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. La Main à la pâte - Académie des Sciences, 2005, p. 62)

² « En agissant sur la matière, l'enfant élabore des représentations. Il peut ainsi s'exercer à modeler, tailler, couper, morceler, mélanger, assembler, fixer, transporter, transvaser, transformer en agissant sur des matériaux nombreux et variés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

³ *Id.*, p. 32

⁴ « L'utilisation d'objets techniques variés dans des situations fonctionnelles (vie de l'école, alimentation et cuisine, communication,, jeux...) conduit d'abord à la découverte de leurs usages

[...]

Ces situations permettent aussi de tenter de répondre à des questions simples : à quoi servent ces objets ? comment les utiliser ? d'où viennent-ils ?

[...]

L'enfant prend conscience de l'usage de l'objet, de ses différentes parties. Il constate qu'il fonctionne ou non ». *Id.*, p. 32

⁵ *Id.*, p. 54

⁶ « AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS

3 - Articulation avec les autres domaines d'activités

L'activité physique à l'école maternelle, par la diversité des expériences qu'elle propose, aide à rendre plus facile la construction de certaines des connaissances visées dans le domaine d'activités "Découvrir le monde". C'est le cas de celles qui concernent le corps, son fonctionnement, la santé, les différents aspects des principaux éléments (la terre, l'eau, la neige), les qualités des matériaux ». *Id.*, p. 28

verbalisation concourent à la construction du schéma corporel, c'est-à-dire à la connaissance et à la conscience de son propre corps, et mettent en exergue, au cours de l'effort, les manifestations des fonctions respiratoire et circulatoire ou de la contraction musculaire par exemple.

Quelques réalités réclamant une certaine abstraction supposaient la mise en place de dispositifs plus élaborés : à partir de la confrontation à des situations de résolution de problèmes, c'est par l'alternance entre expérience active, observation et affinement du questionnement que pouvait s'envisager l'étude de l'eau et de ses différents états¹, par exemple. L'observation de phénomènes provoquait ainsi des questionnements. Ces derniers pouvaient s'enrichir et trouver des réponses par des manipulations et expérimentations variées – de niveau adapté –, destinées à accentuer ou mettre en évidence les éléments à observer et à prendre en compte pour raisonner et comprendre. L'enfant y « [apprenait] à conduire ses actions, à en prévoir les résultats, à anticiper les événements et à les expliquer² ». Il intervenait donc, à son niveau, dans les expérimentations et « [constatait] progressivement qu'on peut relier la cause à l'effet ».

En 2002, dès la maternelle, toute observation, toute manipulation devait en outre donner lieu à des tentatives d'organisation à partir de l'émergence de points communs ou d'invariants, qui, plus tard, deviendraient des propriétés. Les objectifs mentionnaient qu'« il [l'enfant] distingue les qualités des objets ou des collections d'objets qu'il compare, classe, range, dénombre.³ ». Tous ses sens participaient à l'exploration du monde, à cette investigation dont l'objet était d'établir des connaissances progressivement organisées. La « découverte sensorielle⁴ » faisait donc largement partie du programme de maternelle de 2002 :

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Cycles 1 et 2. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 111

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

³ *Id.*, p. 31

⁴ Il en était de même pour la reconnaissance des formes et des grandeurs qui faisait elle aussi intervenir tous les modes de perception, et notamment le sens haptique qui associe le sens tactile et la proprioception : « **7 - Découverte des formes et des grandeurs**

Parmi les activités quotidiennes, nombreuses sont celles qui conduisent l'enfant à manipuler des objets de formes et de dimensions variées.

« 1 - Découverte sensorielle

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

Dans cette perspective, on lui propose des situations mettant en jeu :

- l'exploration des qualités tactiles : rugueux, lisse, doux, piquant, chaud, froid, etc. ;*
- l'exploration tactile des formes et des surfaces, y compris en fermant les yeux ;*
- l'exploration des caractéristiques gustatives et olfactives : textures, odeurs, saveurs, etc. ;*
- la reconnaissance des éléments du monde sonore, leur reproduction ;*
- l'exploration des caractéristiques visuelles des objets : couleurs, intensités, oppositions brillant/terne, clair/sombre¹ ».*

L'« exploration du monde de la matière conduisait, en 2002, « à des dialogues avec l'enseignant qui permettent de repérer, classer, sérier, désigner les matières, les objets et leurs qualités.² ». Sur le thème de la « découverte du vivant », « l'essentiel [était] de prendre conscience de la diversité du monde vivant et des

L'examen de leurs caractéristiques permet très rapidement de se doter de catégories simples et, au début, dichotomiques permettant de les classer : petit/grand, lourd/léger, arrondi/pointu. En enrichissant les observations et en multipliant les comparaisons, l'enseignant amène les enfants à mieux distinguer divers types de critères (forme, taille, masse, contenance..) et à se livrer à des classements, des rangements. Par des jeux variés, on les conduit à élaborer des stratégies de dénomination ou de reconnaissance. Dès lors, on peut construire ou fabriquer des objets en tenant compte de ces diverses propriétés. L'approche par le toucher (par exemple, avec les yeux bandés) complète l'approche visuelle.

Ces jeux peuvent conduire à :

- la différenciation et la classification d'objets selon leur forme, en particulier en tenant compte des caractéristiques de leur contour : droit, courbe, plat, arrondi, etc. ». *Id.*, p. 33

¹ *Id.*, p. 31

² *Id.*, p. 31

différents milieux tout en identifiant quelques-unes des caractéristiques communes aux végétaux, aux animaux et à l'enfant lui-même.¹ ».

L'association questionnements/expériences/observations permettait ainsi de recueillir un certain nombre de faits perçus initialement par les enfants comme indépendants les uns des autres. Mais dès la maternelle, le programme encourageait l'établissement de ces premiers rapprochements entre les faits par les activités de classement et d'organisation s'appuyant sur les invariants recensés. Manipuler des matériaux variés permettait, à terme, de classer ses perceptions² afin notamment d'organiser l'appréhension de certaines propriétés de la matière³. La détermination des caractéristiques du vivant était elle aussi basée sur l'émergence de points communs organisée, entre autres, par le thème des grandes fonctions⁴. Il s'agissait alors de classer les faits recensés selon ces points communs, de les ranger par catégories en leur associant un vocabulaire spécifique, c'est à dire de créer les premières notions⁵ instaurant de la cohérence entre les faits. Ces cohérences étaient propices à un début de compréhension et permettaient de dépasser la seule rétention d'informations sans lien explicite entre elles. En ce qui concerne des réalités plus abstraites, relatives à la matière notamment, la compréhension devenait possible dans certains cas dès lors que les élèves pouvaient suspendre la pensée catégorielle et admettre que, malgré des changements d'état apparents, une même substance pouvait être le point commun de différentes réalités connues d'eux (comme c'était le cas de l'eau notamment)⁶. Dans la perspective d'une construction ultérieure du concept de

¹ *Id.*, p. 31

² « Être capable de :

- décrire, comparer et classer des perceptions élémentaires (tactiles, gustatives, olfactives, auditives et visuelles),

- associer à des perceptions déterminées les organes des sens qui correspondent ». *Id.*, p. 34

³ « Être capable de :

- reconnaître, classer, sérier, désigner des matières, des objets, leurs qualités et leurs usages ». *Id.*, p. 34

« Grâce à ces actions, il complète son expérience du monde en découvrant quelques propriétés de matières usuelles comme le bois, la terre, la pierre, le sable, le papier, le carton, le tissu... ». *Id.*, p. 31

⁴ « L'observation et la description de la nature, associées à la désignation des plantes et des animaux, sont l'occasion d'aborder les grandes fonctions du vivant : croissance, nutrition, reproduction, locomotion (pour les animaux) ». *Id.*, p. 32

⁵ C'est-à-dire une approche encore relativement intuitive de ce qui pourra, plus tard, constituer des concepts.

⁶ « En rapprochant l'eau du robinet, la pluie, la neige, la glace, il élabore un premier niveau, très modeste, d'abstraction et comprend que ces diverses réalités renvoient à une même substance : l'eau. Il compare des mélanges : sirops, peintures ». *Id.*, p. 32

matière, il était même essentiel de pouvoir avant cela distinguer « intuitivement » cette matière des objets qu'elle permet de constituer¹.

L'introduction au programme de maternelle décrivait ainsi les processus d'accès aux premières notions :

« Dans ces situations, grâce à des expériences faciles à mettre en œuvre, l'enfant apprend à formuler des interrogations plus rationnelles, à anticiper des situations, à prévoir des conséquences, à observer les effets de ses actes, à construire des relations entre les phénomènes observés, à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées. Il s'essaie à raisonner. Bref, il expérimente les instruments du travail intellectuel qui permettent de décrire la réalité, de la quantifier, de la classer ou de la mettre en ordre, en un mot de la comprendre.² ».

Le procédé s'illustre dans les documents d'accompagnement par des propositions concrètes cadrant les démarches et précisant les aboutissements, c'est-à-dire les savoirs à institutionnaliser qui finalisaient et organisaient impérativement toute mise en activité³.

Le programme précisait par ailleurs au cycle deux que :

« 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.⁴ ».

¹ « Une première appréhension intuitive du concept de matière peut être sous-tendue par la distinction entre les objets et les substances dont ils sont constitués, elles-mêmes caractérisées par leurs propriétés ». *Id.*, p. 31

² *Id.*, p. 18

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en œuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La Main à la pâte. Académie des technologies, 2005. Découvrir le monde à l'école maternelle. Le vivant, la matière, les objets. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 54

Le recours à la manipulation d'objets techniques voire à des constructions s'accompagnait d'un certain nombre de précisions qui marquaient le souci d'une activité manipulative mise au service d'une véritable appropriation des connaissances à acquérir. Le chapitre sur « les objets et les matériaux » évoquait, par exemple, les compétences spécifiques à maîtriser¹, ainsi que l'appropriation de règles de sécurité à travers la manipulation d'objets. Les objets *en fonctionnement* fournissaient ainsi matière à raisonner et à établir ou mobiliser des connaissances :

« 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 au choix des enseignants. D'une manière générale, on vise :

- la découverte de quelques objets, de leurs usages et de leur maniement ; les règles de sécurité qu'ils impliquent ;*
- 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 électrique 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

¹ « 2 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DE LA MATIÈRE ET DES OBJETS

Être capable de :

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

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

- choisir des outils et des matériaux adaptés à une situation, à des actions techniques spécifiques (plier, couper, coller, assembler, actionner...);
- réaliser des jeux de construction simples, construire des maquettes simples ;
- utiliser des procédés empiriques pour faire fonctionner des mécanismes simples ». *Id.*, p. 34

distinguer entre les sources d'énergie et les fonctions d'un appareil, d'approcher les caractéristiques et les usages d'un axe, d'une manivelle¹ ».

Le maître était en outre incité à se méfier d'une éventuelle rétion « par cœur » des connaissances institutionnalisées qui se ferait au détriment d'une véritable appropriation de celles – ci : « il est important que le maître permette à chaque élève de reformuler, avec ses propres mots et supports, la synthèse collective validée. Le maître s'assurera ainsi du degré d'appropriation de la notion² ».

En 2008, la référence à l'observation et au questionnement des élèves est présente dans les objectifs du programme de maternelle³, de même, dans certains cas, que l'idée de mise en activité servant ces interrogations. La découverte des différentes manifestations de la vie associe, par exemple, la mise en place d'élevages et de plantations avec certaines découvertes relatives aux fonctions du vivant⁴. Le reste du programme de maternelle de 2008 évoque des acquisitions dont certaines sont liées à des moments de manipulation⁵ mais sans détailler systématiquement les démarches ayant permis de les obtenir. Le recours à la manipulation et à la transformation de matériaux usuels est néanmoins présenté comme permettant d'en repérer les caractéristiques simples⁶. L'enfant comprend – après les avoir découverts – l'usage et le fonctionnement des objets usuels voire prend conscience de leur caractère dangereux⁷. « Il devient capable [...] de classer, d'ordonner [...] »¹ sans

¹ *Id.*, p. 55

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 13

³ « À l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche [...] Il observe, il pose des questions » Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

⁴ « Découvrir le vivant

Les enfants observent les différentes manifestations de la vie. Élevages et plantations constituent un moyen privilégié de découvrir le cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort ». *Id.*, p. 15

⁵ « Ils fabriquent des objets en utilisant des matériaux divers, choisissent des outils et des techniques adaptés au projet (couper, coller, plier, assembler, clouer, monter et démonter ...) ». *Id.*, p. 15

⁶ « Découvrir la matière

C'est en coupant, en modelant, en assemblant, en agissant sur les matériaux usuels comme le bois, la terre, le papier, le carton, l'eau, etc., que les enfants repèrent leurs caractéristiques simples. » *Id.*, p. 15

⁷ « Les enfants découvrent les objets techniques usuels (lampe de poche, téléphone, ordinateur...) et comprennent leur usage et leur fonctionnement : à quoi ils servent, comment on les utilise. Ils prennent conscience du caractère dangereux de certains objets ». *Id.*, p. 15

toutefois, à ce moment, que la référence à l'idée de communauté de caractéristiques, c'est-à-dire d'invariants ou de propriétés qui organiseraient cette mise en ordre soit avancée.

Le programme précise que l'élève « progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité », « apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement² ». La prise de conscience de « réalités moins visibles » telles que l'air, ou bien la « perception » de phénomènes physiques particuliers tels que ceux relatifs à l'eau³ restent non explicites quant à leurs modalités, de même que la « découverte des parties du corps et des cinq sens »⁴. La manière dont s'élaborent ces connaissances, et donc, les modalités du raisonnement dont il s'agit de donner le goût aux enfants en les confrontant à la pensée logique, restent le plus souvent non formalisées. L'activité de l'élève est cependant bien présente à certains moments et semble ne pas être véritablement une fin en soi. En cela, le programme de maternelle de 2008 échappe manifestement à cette dérive, mentionnée dans le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école⁵, puis reprise explicitement par le programme de 2002⁶, car l'acquisition de connaissances est le plus souvent associée aux phases de mise en activité. Lorsqu'elle est évoquée, l'activité permet en effet de recueillir voire organiser des informations. Mais, dans le cas d'une approche de concepts plus abstraits, rien cependant, ne permet de

¹ *Id.*, p. 15

² *Id.*, p. 15

³ « Ils prennent aussi conscience de réalités moins visibles comme l'existence de l'air et commencent à percevoir les changements d'état de l'eau ». *Id.*, p. 15

⁴ « Ils découvrent les parties du corps et les cinq sens : leurs caractéristiques et leurs fonctions ». *Id.*, p. 15

⁵ « Au vu de l'expérience acquise, il importe d'éviter la dérive du "tout méthodologique" où l'acquisition de connaissances devient un objectif mineur par rapport aux procédures utilisées. On s'appliquera à créer, in fine, les conditions de la confrontation de l'opinion des enfants au savoir scientifique ». Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. BOENn° 23 du 15 juin 2000

⁶ « Issue d'un questionnement provenant le plus souvent de l'activité des enfants, l'investigation menée en maternelle n'est pas conduite uniquement pour elle-même : elle débouche sur des savoir-faire et des connaissances. Même très élémentaires, ces derniers constituent un progrès important pour l'élève.

[...]

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

Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002, pp. 31-32

comprendre par quels cheminements cognitifs va pouvoir s'élaborer ce processus de conceptualisation permettant une véritable compréhension du monde.

Se rapprocher des concepts

En 2002, aux cycles deux puis trois, il s'agissait d'avancer dans le repérage de propriétés distinctives des différents objets d'étude. Les objectifs du programme de cycle deux précisait que « 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.¹ ». Pour autant, on n'en était pas encore à faire émerger de vraies propriétés ou de vrais liens de causalité, plutôt attendus au cycle trois. On s'attachait surtout à recenser des éléments de caractérisation distinctifs demandant à être encore généralisés², mais permettant de faire émerger des notions faisant encore une certaine place à l'intuition. Ainsi, dans la partie « le monde du vivant », pouvait-on lire que :

« 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.

[...]

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 :

- observation et comparaison des êtres vivants en vue d'établir des classements;

¹ *Id.*, p. 54

² « Au cycle 3, on dépasse les distinctions qualitatives repérées au cycle précédent pour découvrir, sous les effets apparents, quelques causes ou relations dont ces effets dépendent. Des comparaisons méthodiques permettent d'établir un petit nombre de propriétés ou de classifications plus générales ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

- *élaboration de quelques critères élémentaires de classement, puis approche de la classification scientifique* »¹.

L'ensemble était concrétisé par des contenus d'enseignement développés dans les documents d'application et d'accompagnement, mais dont on pouvait lire qu'ils « ne prennent sens pour les élèves que lorsqu'ils construisent ces connaissances au cours de la démarche pédagogique active guidée par le maître. »². Les contenus étaient étayés et accompagnés de pistes pour réinvestir ces connaissances, les mettre en lien avec d'autres³, et constituer ainsi de premières trames notionnelles⁴. Plus difficile, cette appréhension des propriétés passait donc par le souci d'élargir progressivement la compréhension de qualités perçues isolément par les jeunes élèves grâce à une extension du champ des expériences menées aidant à la généralisation⁵. Cette façon de faire n'occultait donc pas l'étude

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 55

² Par exemple, pour la partie du programme relative à la diversité du vivant et des milieux, on pouvait voir listées les connaissances suivantes :

« Connaissances

- Les animaux ou les végétaux appartenant à la même espèce se ressemblent, sont capables de se reproduire entre eux et leurs petits sont fertiles.
- Il existe une grande diversité chez les êtres vivants (animaux, végétaux, bactéries). Le nombre d'espèces actuelles n'est pas connu : il avoisine les dix millions. On n'en a décrit qu'environ 10 à 15 %. C'est dans le groupe des insectes que l'on compte le plus d'espèces.
- Les classifications des scientifiques sont universelles.

Le règne animal peut être divisé en deux grands groupes : les animaux invertébrés (par exemple, éponges, oursins, vers, mollusques, insectes, araignées, crustacés..) et les animaux vertébrés (poissons, amphibiens, reptiles, oiseaux, mammifères).

Le règne végétal peut être divisé en deux grands groupes : les végétaux qui ont des fleurs et qui donnent des graines et ceux qui n'ont ni fleurs ni graines. » Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 19

³ Concernant la thématique de programme de l'exemple précédent :

« Réinvestissements, notions liées :

Fiche no 9 « Évolution des êtres vivants » : diversité des formes fossiles.

Éducation à l'environnement (lien entre les espèces et avec le milieu).

Critères de classement (mathématiques). » Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 20

⁴ « Le champ notionnel ou la trame notionnelle est constitué par l'ensemble des notions qui, mises en synergie, donnent sens à celle que l'on souhaite enseigner ». DEVELAY, M., 2006. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 38

⁵ Par exemple, en ce qui concernait la conservation de la matière :

des notions complexes mais s'exerçait progressivement sur plusieurs cycles, à des degrés d'exigence progressivement augmentés¹. La mise en relation des connaissances apparaissait à ce titre comme essentielle et contribuait à une certaine maturation de ces dernières considérées de manière « élémentée »² et non comme des éléments figés et empilables dans la mémoire³.

Dans cette perspective, les problématiques de chaque thématique de programme étaient identifiables en introduction de chacune d'entre elles, jusqu'au cycle trois du programme de 2002⁴. À la maternelle, il s'agissait tout d'abord de

« 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 [...]». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 55

¹ Concernant la difficile appropriation du concept de matière et de la propriété de conservation de celle-ci, on pouvait lire « Il est difficile d'aller plus loin et de vouloir convaincre les élèves de la conservation de la matière. À l'école maternelle, l'importance de la perception immédiate l'emporte sur tout autre argument. La construction cognitive de la conservation de la matière sera poursuivie à l'école élémentaire. On pourra, par exemple, retrouver les substances dissoutes par évaporation. Ce n'est qu'en fin de cycle 3 qu'on peut espérer avoir installé, chez les élèves, des raisonnements conservatifs stables qui seront exploités au collège ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Cycles 1 et 2. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 27

² J.P. ASTOLFI évoque l'élémentation du savoir comme un moyen de faire percevoir ce savoir comme le début d'une chaîne qui le mènera vers des connaissances plus étendues. Il s'agit d'en « présenter les premiers germes, et à travers eux la matrice » afin d'introduire à la complexité des savoirs tout en les rendant accessibles par des procédés didactiques particuliers qui en préservent la signification globale et ouvrent à des perspectives. Le savoir élémenté s'oppose au savoir abrégé, c'est-à-dire décomposé, *soustrayant* les informations qui paraissent trop complexes. ASTOLFI, J.-P., 2008. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Collection Pédagogies. Outils., pp. 45 - 46

³ « Le plus souvent, la connaissance ne s'établit pas immédiatement et définitivement à l'issue de l'activité de recherche. Des activités complémentaires sont en général souhaitables pour permettre à l'élève de percevoir la pertinence et l'étendue de ce qu'il vient d'apprendre. Une connaissance nouvellement acquise sera plus solide si elle est mise en relation avec une autre, de façon à faire percevoir une cohérence qui n'apparaît pas spontanément. Il est de la responsabilité des enseignants d'envisager cet aspect comme partie intégrante de la démarche. Le savoir n'a pas vocation à encombrer la mémoire, mais à constituer une économie de pensée ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 87

distinguer le vivant du non-vivant¹. En cycle deux on pouvait lire, à propos de l'intitulé « diversité du vivant et diversité du milieu » : 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 ». Puis, au cycle trois, sous l'intitulé déjà évocateur de « Unité et diversité du monde vivant », le texte précisait que « l'unité du vivant est caractérisée par quelques grands traits communs, sa diversité est illustrée par la mise en évidence de différences conduisant à une première approche des notions de classification, d'espèce et d'évolution » ; cela permettait de légitimer et de donner une cohérence aux acquisitions listées à la suite². Le thème « (des) manifestations de la vie chez l'enfant » était par exemple introduit par « il s'agit de faire prendre conscience à l'enfant de certaines caractéristiques de son corps afin d'introduire quelques règles d'hygiène³ », puis en cycle trois, celui du « corps humain et (de) l'éducation à la santé » commençait par « l'éducation à la santé est liée à la découverte du fonctionnement du corps en privilégiant les conditions de maintien du corps en bonne santé⁴ ». La présentation des enjeux pouvait constituer un moyen de garantir la liberté pédagogique des enseignants de concevoir et organiser librement leur enseignement, dans le respect des objectifs à atteindre et des compétences spécifiques et plus *transversales*⁵, ainsi que des

¹ « 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, puis lointain, sur la réalisation d'élevages et de cultures en classe ou dans un jardin d'école :

- naissance, croissance et reproduction (dont l'étude ne sera développée qu'au cycle 3) ;
- nutrition et régimes alimentaires (animaux) ;
- locomotion (animaux) ;
- interactions avec l'environnement ». *Id.*, p. 55

² « - les stades du développement d'un être vivant (végétal ou animal) ;

- les conditions de développement des végétaux ;
- les divers modes de reproduction (animale et végétale) : procréation et reproduction non sexuée (bouturage...) ;
- des traces de l'évolution des êtres vivants (quelques fossiles typiques) ;
- grandes étapes de l'histoire de la Terre; notion d'évolution des êtres vivants ». *Id.*, p. 87

³ *Id.*, p. 55

⁴ *Id.*, p. 87

⁵ « Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- poser des questions précises et cohérentes à propos d'une situation d'observation ou d'expérience,
- imaginer et réaliser un dispositif expérimental susceptible de répondre aux questions que l'on se pose, en s'appuyant sur des observations, des mesures appropriées ou un schéma ;
- réaliser un montage électrique à partir d'un schéma ;

connaissances à faire acquérir (abondamment précisées dans les documents d'application et d'accompagnement). Le document d'application précisait à ce titre qu' « il n'y a pas (et qu'il n'est sans doute pas souhaitable qu'il y ait) correspondance terme à terme entre un libellé du programme, une situation concrète, une fiche connaissance et une expérience réalisée par les élèves¹ ».

Au cycle deux, le programme de 2008 envisage le repérage des caractéristiques du vivant : naissance, croissance et reproduction². Les enjeux permettant de leur donner signification ou d'en organiser la cohérence ne les accompagnent pas forcément. Le texte n'avance pas, à ce niveau, l'idée de critères de classement ou de propriétés, et présente néanmoins ces caractéristiques comme étant ce qui permet de distinguer le vivant du non vivant dans l'introduction du programme, c'est-à-dire loin du sous-chapitre sur le vivant. On trouve surtout des sujets d'étude énumérés avec une certaine indépendance. La mise en lien des faits recueillis se manifeste peu. Les démarches pour repérer des caractéristiques demeurent non explicitées. Une phrase telle que « les élèves dépassent leurs représentations en observant et manipulant », ne permet pas forcément d'en déduire qu'une véritable démarche cognitive sera exigée vis-à-vis de ces mêmes élèves. Il n'est pas certain non plus que les connaissances ne puissent être présentées d'un point de vue général *avant* d'être constatées sur des cas particuliers, ou bien à l'occasion de manipulations organisées de bout en bout par l'enseignant. Aucun verbe, - excepté « ils repèrent » pour les caractéristiques du vivant -, ne fait référence à la comparaison, au classement ou à l'expérimentation véritable. Le programme

- utiliser des instruments d'observation et de mesure : double décimètre, loupe, boussole, balance, chronomètre ou horloge, thermomètre ;

- recommencer une expérience en ne modifiant qu'un seul facteur par rapport à l'expérience précédente ;

- mettre en relation des données, en faire une représentation schématique et l'interpréter, mettre en relation des observations réalisées en classe et des savoirs que l'on trouve dans une documentation ;

- participer à la préparation d'une enquête ou d'une visite en élaborant un protocole d'observation ou un questionnaire ;

- rédiger un compte rendu intégrant schéma d'expérience ou dessin d'observation,

- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte ;

- communiquer au moyen d'une messagerie électronique ». *Id.*, p. 87

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 5

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 19

énumère ainsi directement et très globalement le type de connaissances visées : en cycle deux, « Découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets : Les élèves repèrent des caractéristiques du vivant : naissance, croissance et reproduction ; nutrition et régimes alimentaires des animaux. Ils apprennent quelques règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives¹ ». Le seul passage où la manipulation est référée explicitement à l'idée de permettre la compréhension est illustré par « ils réalisent des maquettes élémentaires et des circuits électriques simples pour comprendre le fonctionnement d'un appareil² ».

Au cycle suivant, les rédacteurs du programme présentent généralement des intitulés bruts sans contenu particulier. C'est le cas pour :

« Le ciel et la Terre

Le mouvement de la Terre (et des planètes) autour du Soleil, la rotation de la Terre sur elle-même ; la durée du jour et son changement au cours des saisons.

Le mouvement de la Lune autour de la Terre.

Lumières et ombres.

Volcans et séismes, les risques pour les sociétés humaines³.

D'autres parties de programme sont cependant formulées de manière à éclairer les intentions à poursuivre. La démarche cognitive requise de la part des élèves apparaît ainsi plus clairement puisqu'il sera question de rechercher des différences, des points communs, d'interpréter. C'est le cas par exemple pour :

« L'unité et la diversité du vivant

Présentation de la biodiversité : recherche de différences entre espèces vivantes.

Présentation de l'unité du vivant : recherche de points communs entre espèces vivantes.

Présentation de la classification du vivant : interprétation de ressemblances et différences en termes de parenté¹ ».

¹ *Id.*, p. 19

² *Id.*, p. 19

³ C'est le cas également pour « Le fonctionnement du corps humain et la santé : Les mouvements corporels (les muscles, les os du squelette, les articulations). [...] Hygiène et santé : actions bénéfiques ou nocives de nos comportements, notamment dans le domaine du sport, de l'alimentation, du sommeil ». *Id.*, p. 24

La présentation des contenus est donc quelque peu inégale, autorisant parfois une meilleure perception des enjeux, voire indiquant en filigrane une démarche inductive de construction des connaissances. L'idée de se rapprocher de notions ou concepts n'est cependant pas prégnante, et parfois même, il semble que les concepts intégrateurs² qui, pourtant, servent d'intitulés aux grands thèmes d'étude du programme (l'énergie, la matière...), ne soient pas considérés systématiquement en tant que tels : l'eau est par exemple référée au chapitre sur la matière (généralement examinée comme un concept intégrateur en sciences) mais certains des thèmes d'étude envisagés ne contribuent pas du tout à alimenter la construction de ce concept puisque sont évoqués entre autres « le trajet de l'eau dans la nature » ou « le maintien de sa qualité pour ses utilisations » par exemple.

Comme nous venons de le voir, la dimension active de la démarche prévalait, en 2002, en sciences, au travers d'une démarche expérimentale aux phases bien identifiées dont la vocation était de provoquer *systématiquement* la réflexion des élèves, selon un processus à caractère inductif, c'est-à-dire permettant d'énoncer des principes ou propriétés à partir de l'analyse et du recoupement de cas particuliers. Il était d'ailleurs précisé que « l'activité intellectuelle de l'élève reste la priorité, même lorsque l'enseignant manipule³ ». Le document d'application sur l'enseignement des sciences à l'école présentait ainsi une rubrique intitulée « Repères pour la mise en œuvre d'une séquence ». Il précisait préalablement qu'« il s'agit d'un document pédagogique opérationnel qui n'a pas la prétention de définir “ la ” méthode scientifique, ni celle de figer de façon exhaustive le déroulement qui conduit de la problématique à l'investigation, puis à la structuration », et que :

« Par commodité de présentation, cinq moments essentiels ont été identifiés. L'ordre dans lequel ils se succèdent ne constitue pas une trame à adopter de manière linéaire. En fonction des sujets, un aller et retour entre ces moments est tout à fait souhaitable. En revanche, chacune des

¹ *Id.*, p. 24

² Ce sont « les concepts qui, à un niveau d'enseignement déterminé, organisent en une structure cohérente l'ensemble des faits et notions abordés ». DEVELAY, M., 2006. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 40

Ils sont généralement repris à tous les niveaux d'enseignement, avec des niveaux de complexité différents.

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

phases identifiées est essentielle pour garantir l'investigation réfléchie des élèves! ».

Ces cinq phases étaient les suivantes et synthétisent, pour une partie d'entre elles, ce que nous venons de voir : « le choix d'une situation de départ », « la formulation du questionnement des élèves », « l'élaboration des hypothèses et la conception de l'investigation », « l'investigation conduite par les élèves », « l'acquisition et la structuration des connaissances ». Le programme et les documents d'application et d'accompagnement explicitaient et illustraient abondamment la cohérence de cette démarche mise au service de l'élaboration, par les élèves, de leurs connaissances, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Le programme de 2008 évoque globalement certaines de ces phases en introduction du programme de sciences pour le cycle trois. Il les énumère sous forme condensée, sans rendre compte des liens qui les unissent : « Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués, par exemple, selon l'esprit de la Main à la pâte sont essentiels pour atteindre ces buts² ». Puis il procède, dans certains cas, à la seule liste des intitulés renvoyant aux thèmes d'étude. Dans d'autres cas, nous l'avons vu, on pressent le passage par certaines de ces phases au cours desquelles l'initiative et la responsabilité des élèves, ou, en tout cas, des moments de réflexion de ces mêmes élèves à partir des observations ou manipulations menées, ne sont cependant pas mises en évidence.

À travers l'annonce de ces questionnements et mises en activité, voire expérimentations, les deux programmes envisagent un travail sur le dépassement des représentations³ initiales des élèves afin, semble-t-il, de garantir une véritable compréhension et donc une appropriation effective de nouvelles connaissances.

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 7 - 8 - 9

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 24

³ Jean-Pierre ASTOLFI définit celles-ci, à partir de la réflexion de Gaston Bachelard, comme des connaissances empiriques dont l'élève s'est doté antérieurement. ASTOLFI, J.-P., 1998. *L'école pour apprendre*. 5^e éd. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies, pp. 78 - 91

Dépasser les représentations

Le programme de 2002 annonçait, nous l'avons vu, que « au cycle des apprentissages fondamentaux, il [l'élève] consolide ses capacités de raisonnement en les appliquant à un champ plus étendu d'expériences¹ » et qu' « ils [les élèves] apprennent à se questionner, à agir de manière réfléchie ». Il précisait en outre qu' « ils manipulent, construisent, observent, comparent, classent, expérimentent » mais surtout qu' « ils dépassent leurs représentations initiales en prenant l'habitude de les confronter au réel »². Il était donc question, pour les élèves, de mettre systématiquement ses représentations à l'épreuve de la réalité, par l'intermédiaire de l'expérimentation. Le programme et ses documents d'application et d'accompagnement explicitaient alors les cinq phases de la démarche expérimentale énoncées supra.

Dès la phase de questionnement, il était envisagé l' « émergence des conceptions initiales des élèves, [la] confrontation de leurs éventuelles divergences pour favoriser l'appropriation par la classe du problème soulevé ». Puis, au moment de concevoir le moment d'investigation, les élèves étaient encouragés à formuler des hypothèses argumentées sur ce qui allait se passer lors de celui-ci. Enfin, les résultats une fois validés permettaient l'élaboration de nouvelles représentations³. La transformation progressive des représentations initiales des élèves s'opérait grâce au passage par la vérification de leurs hypothèses. Le document d'application pour le cycle trois concluait en précisant que :

« L'activité d'investigation est entreprise dans un but bien défini.

Elle est finalisée par les questions à examiner et par les hypothèses à tester. Elle accorde toute sa place à l'erreur et lui donne un rôle moteur en autorisant les essais qui ne débouchent pas immédiatement sur la solution mais qui remettent en cause les idées initiales et concourent ainsi à la construction d'un nouveau savoir.⁴ ».

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 54

² *Id.*, p. 54

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

⁴ *Id.*, p. 7

Si les allers-retours entre questionnements et expérimentations concourraient à la construction active des connaissances, les élèves étaient donc aussi invités à concevoir au sein de la démarche d'investigation. Dans le chapitre « L'élaboration des hypothèses et la conception de l'investigation », on trouvait parmi les différentes étapes de la méthodologie « élaboration éventuelle de protocoles destinés à valider ou à invalider les hypothèses », « élaboration d'écrits précisant les hypothèses et protocoles (textes et schémas) », « formulation orale et/ou écrite par les élèves de leurs prévisions : “ que va-t-il se passer selon moi ”, “ pour quelles raisons ? ” »¹. La confrontation au réel mettait donc à l'épreuve les représentations des élèves, leur compréhension des phénomènes à ce moment de l'expérimentation. Ainsi, manipulation ou expérience, et plus globalement activité d'une part, et questionnement d'autre part, se mettaient-ils au service les uns des autres afin de rationaliser l'observation et de faire avancer la réflexion collective et la compréhension, selon une démarche répondant au « schéma “du questionnement à la connaissance en passant par l'expérience”, le mot “expérience” étant pris ici dans le sens large de démarche expérimentale d'investigation »². Cette démarche visait à ébranler les représentations initiales des élèves, y compris au travers de la confrontation des points de vue, et à les aider à en construire de nouvelles, plus opérationnelles. Le document d'application rappelait, à cette occasion, les conséquences positives sur la qualité des échanges entre élèves, de cette implication dans les démarches entreprises, concluant que « l'initiative laissée aux élèves dans la conception des actions et dans l'organisation des confrontations permet d'installer dans la classe des échanges oraux chargés d'utilité et porteurs de sens³ ». Au cycle deux, parmi les nombreux apprentissages transversaux visés par le domaine « découvrir le monde », figurait ainsi la confrontation des idées dans des discussions collectives⁴. Le programme du cycle trois insistait sur l'intérêt du travail de groupe, du débat, source d'enrichissement des connaissances, et contribuant à la maîtrise de

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

² *Id.*, p. 7

³ *Id.*, p. 11

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 54

la langue¹. Le document d'application insistait d'ailleurs sur ce dernier aspect en rappelant que « la prise en compte du développement des capacités d'expression, tant écrites qu'orales, est au cœur de la pédagogie suscitée par le programme de sciences et technologie² ». Il était ajouté que « dans les allers et retours que le maître organise entre observation du réel, action sur le réel, lecture et production d'écrits variés, l'élève construit progressivement des compétences langagières (orales et écrites) en même temps que s'élabore sa pensée ». Les échanges permettaient l'usage d'un vocabulaire spécifique, dont la maîtrise supposait un travail approfondi de différenciation avec le sens commun. Ce vocabulaire faisait l'objet de précisions systématiques dans les documents d'application et d'accompagnement, manifestant une rigueur scientifique et conceptuelle soucieuse de ne pas voir perdurer de mauvaises représentations³. Dans la phase d'investigation décrite par ce même document, figuraient des « moments de débat interne au groupe d'élèves : les

¹ « La séquence didactique comporte le plus souvent un travail en petits groupes qui donne l'occasion de développer des attitudes d'écoute, de respect, de coopération.

[...]

Le renforcement de la maîtrise du langage et de la langue française est un aspect essentiel. Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat réglé visant à produire des connaissances ». *Id.*, pp. 86-87

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

³ On trouvait par exemple à propos du chapitre sur le mouvement apparent du soleil :

« Le fait de dire que le Soleil « se lève » et « se couche » correspond à une conception anthropomorphique du Soleil.

Dans le langage courant, le mot « jour » signifie aussi bien clarté, jour de la semaine, durée de 24 heures, période pendant laquelle il « fait jour » (et pas nuit). Dans le contexte astronomique, un jour correspond à la durée séparant en un lieu donné deux culminations successives du Soleil.

Cette durée varie un peu au cours de l'année, sa valeur moyenne est de 24 heures. La période pendant laquelle le Soleil reste au-dessus de l'horizon, c'est-à-dire, pratiquement, pendant laquelle il « fait jour » est appelée journée.

Dans le langage courant, le mot « hauteur » désigne une longueur. En revanche, dans le contexte de l'astronomie, la « hauteur » du Soleil (ou d'un autre astre) désigne l'angle que font la direction dans laquelle on peut l'observer à un instant donné d'une part, et le plan horizontal d'autre part. Cela conduit à des expressions comme « le Soleil est haut (ou bas) dans le ciel » dans lesquelles les termes « haut » et « bas » ne désignent pas des longueurs mais des angles. Si l'on n'y prend pas garde, les élèves peuvent assimiler, à tort, « haut » à « loin » et « bas » à « proche ».

Le mouvement observé du Soleil dans le ciel est qualifié d'apparent, ce qui ne signifie pas qu'il s'agit d'une illusion. Il est tout à fait correct, avec les élèves, d'employer des expressions comme « mouvement du Soleil par rapport à l'horizon ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 35

modalités de la mise en œuvre de l'expérience¹ ». Le langage y était mobilisé pour « formuler des connaissances qui se construisent », « mettre en relation », « faire valoir son point de vue », interpréter des documents de référence », « se documenter, consulter »², à tous les moments de cette scolarité primaire. Cet objectif s'illustre par la compétence à « participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.) »³.

Les rédacteurs de 2008, précisent de manière générale qu' « ils [les élèves] dépassent leurs représentations initiales » « [...] en observant et en manipulant » au cycle deux. Nous l'avons vu, le plus souvent, les élèves constatent un certain nombre de phénomènes : « les élèves repèrent des caractéristiques du vivant : naissance, croissance et reproduction ; nutrition et régimes alimentaires des animaux », « ils distinguent les solides et les liquides et perçoivent les changements d'états de la matière ». Ils recourent néanmoins à la manipulation lors de la découverte d'objets techniques : « ils réalisent des maquettes élémentaires et des circuits électriques simples pour comprendre le fonctionnement d'un appareil ». Les rapports entre investigation expérimentale et connaissances sont attestés dans les objectifs du programme de cycle trois sans pour autant être décrits effectivement ensuite. Ainsi est-il écrit :

« Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués, par exemple, selon l'esprit de la Main à la pâte sont essentiels pour atteindre ces buts ; c'est pourquoi les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.⁴ ».

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en œuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 9

² *Id.*, p. 11

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 70

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

La démarche d'investigation en question n'est pas développée dans le texte. Plus particulièrement, la démarche de mise à l'épreuve des hypothèses et représentations ne se manifeste pas explicitement, de même que les modalités d'une expérimentation menée par les élèves. De fait, curiosité, créativité et esprit critique ne sont pas mis en exergue si l'on s'en tient à la seule lecture du programme. Selon Jean-Pierre Astolfi, il est par ailleurs difficile d'admettre que l'émergence de nouvelles connaissances pourrait suffire à dépasser les représentations initiales. En effet, si l'on s'intéresse à la recherche didactique, on objectera que « les représentations que les élèves se font des savoirs qu'on projette de leur transmettre résistent aux efforts d'enseignement¹ ». On pourrait ajouter, comme nous l'avons déjà fait, que les confusions de langage peuvent créer ou entretenir des représentations erronées.

Le programme de 2008 en maternelle évoque la progressive « capacité à décrire grâce au langage² », tandis que celui de cycle deux envisage la « maîtrise du vocabulaire spécifique correspondant³ » aux connaissances acquises. Il n'offre pas de précision quant aux modalités d'échanges possibles entre élèves ou bien aux enjeux liés à ce genre d'acquisitions.

Enrichir ses connaissances

La phase de recherche et d'élaboration de connaissances intègre donc en 2002 une phase d'anticipation puis des vérifications : des hypothèses à élaborer⁴ puis

¹ ASTOLFI, J.-P., 2008. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Collection Pédagogies. Outils, p. 78

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

³ *Id.*, p. 18

⁴ « L'élaboration des hypothèses et la conception de l'investigation

– Gestion par le maître des modes de groupement des élèves (de niveaux divers selon les activités, de la dyade au groupe-classe entier) ; consignes données (fonctions et comportements attendus au sein des groupes).

– Formulation orale d'hypothèses dans les groupes.

– Élaboration éventuelle de protocoles⁹, destinés à valider ou à invalider les hypothèses.

– Élaboration d'écrits précisant les hypothèses et protocoles (textes et schémas).

– Formulation orale et/ou écrite par les élèves de leurs prévisions : « que va-t-il se passer selon moi », « pour quelles raisons ? ».

– Communication orale à la classe des hypothèses et des éventuels protocoles proposés ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire.

vérifier au moyen de formes d'investigation. Elles pouvaient prendre la forme d'expérimentations et réalisations, d'observations, d'enquêtes ou de visite, mais aussi de recherche sur des documents¹.

Dans la perspective d'appropriation des connaissances de 2002, la démarche pour passer progressivement des faits aux notions s'enrichissait ainsi d'investigations documentaires permettant d'alimenter la confrontation des représentations et hypothèses aux connaissances apportées par la documentaiton. À partir d'une réflexion sur les différents impacts des documents, cette dernière modalité, était accompagnée d'un nombre conséquent de recommandations afin de jouer pleinement son rôle à court et à long terme. Le document d'application resituait l'usage des documents au sein de la méthode scientifique plébiscitée par le Plan de rénovation de l'enseignement des sciences à l'école, rappelant la contribution de celle-ci à l'éducation du citoyen².

À la maternelle déjà, en 2002, le programme de sciences précisait que :

« L'enrichissement des connaissances s'appuie sur des expériences vécues mais passe aussi par la découverte de documents (imprimés ou numérisés) grâce à la médiation de l'adulte qui lit, explique, commente les textes comme les images ou les schémas. Dès son plus jeune âge, l'enfant est mis en présence d'un grand nombre d'images, analogiques ou numériques, fixes (photographies, affiches, albums...) ou animées (vidéo,

Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

¹ « Les compétences et les connaissances sont construites dans le cadre d'une méthode qui permet d'articuler questionnement sur le monde et démarche d'investigation. Cette démarche peut recourir à diverses formes de travail :

- expérimentation directe (à privilégier chaque fois qu'elle est possible) conçue et réalisée par les élèves ;
- réalisation matérielle (recherche d'une solution technique) ;
- observation directe ou assistée par un instrument, avec ou sans mesure ;
- recherche sur des documents ;
- enquête et visite. ».

Même si les trois dernières formes de travail ne constituent pas véritablement des moments de « manipulation », les élèves se voyaient placés en situation de construction active de leurs connaissances grâce à l'investigation systématique. *Id.*, p. 10

² « La rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école vise l'acquisition de connaissances et de savoir-faire, grâce à un juste équilibre entre l'observation de phénomènes et d'objets réels, l'expérimentation directe et l'analyse de documents complémentaires, afin de former l'élève aux méthodes scientifiques d'accès à la connaissance, de l'habituer à identifier et à vérifier ses sources d'information, développant ainsi son esprit critique et citoyen ». *Id.*, p. 10

télévision, cinéma...). D'abord sensible aux impressions qu'elles produisent, il apprend à les percevoir aussi comme des documents.¹ ».

L'essentiel du travail de décodage de ces documents était à ce moment-là effectué par l'adulte. Mais en cycle deux, il faisait l'objet d'un premier travail méthodologique décrit dans la partie « maîtrise du langage et de la langue française »². Cette partie du programme s'attachait avant toute chose à rappeler la spécificité du texte documentaire, à en resituer l'usage, et à préciser quelques modalités du travail d'initiation à sa lecture³.

« 2.6 Comprendre les textes

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"). »

Mais au-delà du travail de construction de la signification commun à tous les types de textes, la spécificité du texte documentaire suscitait rapidement la proposition d'une méthodologie particulière. Celle-ci permettait de garantir sa fonction de « référence aidant à la construction des connaissances ». L'idée était de susciter l'extraction efficace car ordonnée et distanciée des informations recherchées. Il s'agissait donc de dépasser la méthodologie du récit pour faire valoir une autre forme de mise en relation des connaissances :

« 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

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

² « 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 ». *Id.*, p. 45

³ *Id.*, p. 46

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 autonome¹. ».

Les particularités des documents numériques, encore plus difficiles à appréhender, étaient elles aussi évoquées :

« 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.² »

Le cycle trois confortait ce travail méthodologique relatif à l'analyse de documents : « La confrontation à des ouvrages de référence consolide les connaissances acquises et contribue à l'apprentissage de stratégies de lecture adaptées à la spécificité de ces textes.³ ». Le programme précisait qu' « une initiation à la lecture documentaire en sciences est mise en œuvre lorsque les élèves rencontrent un nouveau type d'écrit scientifique : fiche technique, comptes rendus d'expériences, texte explicatif, texte argumentatif, tableau de chiffres...⁴ ». Parmi les compétences spécifiques relatives à la « maîtrise du langage et de la langue française », figuraient d'ailleurs « lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme », « trouver sur la toile des informations scientifiques simples, les apprécier de manière critique et les

¹ *Id.*, p. 46

² « 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 ». *Id.*, p. 46

³ *Id.*, p. 86

⁴ *Id.*, p. 87

comprendre », « traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux, etc. »¹. Relativement au souci de garantir une véritable activité cognitive des élèves, le choix des documents était fondamental. Le document d'accompagnement enjoignait le maître à mettre « à la disposition des élèves des documents, des supports d'analyse, des référents, écrits de forme complexe et dont l'usage est bien identifié² ». Le document d'application pour le cycle trois insistait ainsi sur l'exigence d'un travail de recherche documentaire véritable, c'est-à-dire s'appuyant sur des documents qui ne livreraient pas, à leur simple lecture, la réponse aux questions posées³. Le document d'accompagnement distinguait d'ailleurs différents niveaux d'accessibilité des documents ainsi que différents usages⁴ à choisir selon les objectifs poursuivis et les moments de la séquence⁵.

Parmi les acquisitions visées, figuraient donc des compétences à caractère méthodologique et transversal que le document d'accompagnement sur les sciences à

¹ *Id.*, p. 70

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 12

³ « Certaines parties du programme ne se prêtant pas aisément à des activités expérimentales, l'observation et la recherche documentaire ont leur place dans une démarche d'investigation. Cependant, tout particulièrement en cycle 3, il doit bien s'agir d'une recherche, et non de la lecture d'un document distribué aux élèves qui donne immédiatement la réponse à la question examinée ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

⁴ « Quels documents ?

Il faut distinguer les documents interprétés explicatifs, montrant et donnant du sens, des documents bruts non interprétés où le travail de recherche de sens est à faire par les élèves ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

⁵ « À quel moment les utiliser ?

– Pour aider à faire émerger un questionnement, de façon motivante. [...]

– Pour donner des compléments d'information à faire analyser par les élèves. [...]

– Pour aider à élaborer une synthèse collective, avec reformulation par la classe de ce qui sera noté dans le carnet d'expériences, à l'issue d'un travail de recherche.[...]

– Pour réinvestir les connaissances acquises dans d'autres exemples ou pour l'évaluation. Par exemple: séquences ou images montrant des sources d'énergie autres que celles abordées dans le cours, documents ouvrant sur des problèmes plus larges d'éducation à la santé ou à l'environnement [...].... ». *Id.*, p. 10

l'école énumérait de manière très précise¹. Certaines de ces compétences dépassaient largement le cadre de la « lecture » de documents pour s'attacher à la recherche et la sélection de ces documents à l'intérieur de « lieux » de ressources progressivement élargis. Ce travail méthodologique constituait la base d'une initiation à la recherche qui se prolongerait tout au long de la scolarité².

En 2008, excepté lorsqu'il est annoncé au cycle deux qu'« au CP et au CE1, les élèves ont un accès plus aisé aux savoirs grâce à leurs compétences en lecture et en mathématiques³ », aucune allusion n'est faite à la recherche sur des documents.

Préciser et structurer sa pensée, formaliser ses connaissances

L'extrême importance de l'écrit comme moyen de soutenir et formaliser sa pensée et comme support de mémoire était soulignée en sciences en 2002, et faisait l'objet d'une explicitation très détaillée, présentant abondamment ses statuts et fonctions particuliers.

À l'instar de tous les autres textes, l'articulation lecture/écriture, voire le passage par le dessin étaient présentés comme d'excellents moyens de favoriser la structuration de la pensée et donc la compréhension :

« 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

¹ « En bibliothèque, en BCD, dans un dictionnaire, une encyclopédie ou sur Internet, pour répondre aux questions « productives » de la classe et pour résoudre des problèmes scientifiques qui n'ont pu l'être totalement par la confrontation expérimentale au réel, l'élève doit être capable de :

- rechercher dans un dictionnaire le mot qui pourra éventuellement lui donner des éléments de réponse ;
- savoir utiliser un index dans une encyclopédie ;
- comprendre l'organisation d'une bibliothèque pour en tirer quelques ouvrages accessibles et intéressants ;
- savoir utiliser le sommaire d'un livre ;
- savoir extraire d'un article l'information intéressante ;
- savoir décrypter texte, schémas et illustrations d'un article ;
- formuler une requête efficace dans un moteur de recherche approprié, et savoir distinguer des réponses pouvant présenter un intérêt pour l'investigation ». *Id.*, p. 9

² « En fait, ces compétences s'établissent progressivement et se renforceront au cours de la scolarité, dans le cadre des enseignements, des dispositifs interdisciplinaires, comme les TPE, les PPCP ou les TIPE, ou dans les projets de mémoires universitaires... ». *Id.*, p. 9

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

expérience, la rencontre d'un témoignage... Au cycle des apprentissages fondamentaux, le dessin reste encore le moyen privilégié de rendre compte d'une information. Il peut être aussi le support de la mise en ordre des idées, de l'organisation du document. Le texte arrive plutôt en complément de cette première représentation et vient la compléter. À cet âge, le texte documentaire reste souvent un récit. C'est là une étape normale et riche de l'accès aux textes explicatifs.¹ »

Avant de savoir écrire, les élèves de 2002, étaient ainsi encouragés à représenter le plus souvent possible leurs expériences, notamment par le dessin. La dictée à l'adulte constituait le second moyen, après ce dernier, de rendre compte des activités menées et d'en garder trace, et finalement, de formaliser des raisonnements tout en améliorant sa maîtrise de la langue, tant au niveau du vocabulaire que de la syntaxe². L'écrit constituait par ailleurs un support de discussion tout en précisant les représentations et en fixant les connaissances acquises³.

À partir du cycle deux, les élèves s'initiaient à « un usage particulier de l'écriture : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du maître d'un écrit documentaire (voir "Maîtrise du langage"⁴)¹ », tandis qu'en cycle trois, on pouvait lire :

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 46

² « En même temps qu'il découvre avec d'autres yeux le monde qui l'entoure, l'enfant continue à apprendre à parler, à nommer avec précision les objets et leurs qualités, les actions et leurs caractéristiques. Il prend conscience des usages plus contraints du langage. Il découvre aussi que le dessin peut représenter avec précision ce qu'il a observé et rendre partageables les informations dont il dispose.

[...]

Il identifie des réalités, les représente et les nomme.

[...]

Il dessine, produit, utilise diverses représentations de ses expériences, ainsi que des désignations symboliques. Il élabore des textes qui rendent compte de son activité (dictées à l'adulte). À mesure que ses représentations s'affinent, il utilise un lexique plus précis et acquiert une syntaxe plus complexe mieux adaptée à la description des relations spatiales, temporelles, de causalité, et au cheminement du raisonnement ». *Id.*, p. 31

³ « L'enregistrement écrit des observations (dictée à l'adulte) donne les moyens de mémoriser des connaissances, de structurer les relations spatiales et temporelles, de rendre compte de liens de causalité. Toutes ces expériences sont le support de débats, de tentatives de représentations (par le dessin, la photographie), elles-mêmes à nouveau objets de discussion. C'est au cours de ces échanges avec l'adulte que se construisent un questionnement ordonné, des représentations claires et, finalement, des connaissances ». *Id.*, p. 32

⁴ « 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

« Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expériences et d'observations. L'élaboration d'écrits permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations ou ses expériences. Il écrit aussi pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique) et les communiquer (texte de statut documentaire)²».

Le document d'application pour le cycle trois explicitait ces arguments, décrivant à cette occasion le moment d'objectivation des connaissances, et donc, d'accès définitif au savoir :

« La nécessité pour eux de mettre en cohérence leur dire et leur écrire avec une suite logique d'actes précis (le protocole expérimental) et de pensées contraintes (le raisonnement encadré par les faits) les oblige à un langage de sobriété et d'exactitude. C'est en fait tout au long de la démarche que l'élaboration d'écrits structure la pensée. Leur rôle évolue entre deux pôles (pas nécessairement exclusifs l'un de l'autre) :

– les écrits « pour soi-même » dont le rôle est de piloter sa propre démarche et ses propres raisonnements

– les écrits « pour les autres », souvent reconstruits, dont le rôle est communicationnel. Une communication par messagerie électronique permet une mise en commun avec d'autres classes.

Ces différents écrits ont des statuts différents par rapport au savoir. Les écrits personnels représentent la connaissance du moment de l'élève. Les écrits produits à l'issue d'une confrontation sont socialement partagés. Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, les écrits scientifiques ou documentaires validés prennent le statut de savoirs, à condition, bien entendu, qu'ils soient conformes aux connaissances scientifiques établies.

L'élève utilise divers modes de communication et de représentation (textes, tableaux, dessins, schémas, graphiques..).

[...]

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 ». *Id.*, p. 48

¹ *Id.*, p. 54

² *Id.*, p. 87

L'élève écrit «pour lui-même» (prise de notes, brouillon..), pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique), pour communiquer ses travaux (texte de statut documentaire).¹».

En évoquant la phase de passage de l'oral à l'écrit, les concepteurs du document d'accompagnement des sciences rappelaient l'utilité de l'écriture pour objectiver et structurer sa pensée, prendre de la distance et se décentrer, fixer et mettre en mémoire pour transmettre, communiquer. Le document précisait ainsi, à propos des écrits personnels, que « le projet développé par les élèves nécessite que certains éléments du discours soient fixés comme traces provisoires ou définitives, comme éléments de référence, comme notes et relevés, comme messages à communiquer² ». L'aide à la conceptualisation était particulièrement soulignée :

« En prenant appui sur l'écrit, la parole peut aussi s'assurer, être remodelée, réécrite, mise en relation avec d'autres écrits. La langue, vecteur de la pensée, permet d'anticiper sur l'action. Lorsque la parole précède l'écriture, le discours de l'élève passe d'un langage parlé nourri d'implicite à un langage plus précis, respectant la monosémie du langage scientifique et intégrant à l'écrit des formes variées : schémas, graphiques, alinéas, soulignements...

Écrire favorise alors le passage à des niveaux de formulation et de conceptualisation plus élaborés.

L'écrit invite à objectiver, à mettre à distance. Produire des écrits pour d'autres nécessite de les rendre interprétables dans un système de référents qui n'appartient plus en propre à leur seul auteur, et donc de clarifier les savoirs sur lesquels il s'appuie.³».

L'écrit se mettait donc au service de la connaissance et de la communication. Utilisé dans ce contexte, il se mettait également au service des élèves peu enclins à

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 7-8

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

³ *Id.*, p. 11

écrire¹ et de l'amélioration de la maîtrise de la langue française et surtout d'un langage spécifique.

On retrouve, en maternelle en 2008, l'idée d'utiliser différentes formes de représentations à des fins de *description*. L'enfant « devient capable de [...] décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas)² ». Le programme de cycle trois évoque les travaux des élèves faisant l'objet d' « écrits divers³ » dont on ne peut, à la lecture du texte, saisir ni les statuts, ni les fonctions.

Dans cette perspective, un point commun existe cependant entre le programme de 2002 et celui de 2008 à propos de l'expression écrite. Il s'agit du « carnet d'expériences ».

Le document sur les sciences à l'école de 2002, nous l'avons vu, érigeait ce carnet personnel au rang d' « outil personnel de construction d'apprentissages », permettant à l'élève, selon un procédé métacognitif, d'« y retrouver la trace de sa propre activité, de sa propre pensée, y rechercher des éléments pour construire de nouveaux apprentissages, des référents à mobiliser ou à améliorer... », car « le carnet comprendra aussi bien les traces personnelles de l'élève que des écrits élaborés collectivement et ayant le statut de savoir, que la reformulation par l'élève de ces derniers écrits »⁴. Le caractère personnel de cet outil ne le dispensait cependant pas d'une certaine rigueur. Les rédacteurs du texte rappelaient à ce titre que comptait avant tout l'intérêt scientifique des informations portées dans le choix des éléments à garder en mémoire⁵.

¹ « Au-delà du texte narratif, très usité à l'école, on introduit d'autres usages de l'écrit. Ce rapport renouvelé à l'écrit présente un intérêt tout particulier pour les élèves qui n'ont pas spontanément envie d'écrire ou qui ont peu l'habitude de réussir dans ce domaine ». *Id.*, p. 11

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 15

³ *Id.*, p. 24

⁴ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 12

⁵ « L'élève doit pouvoir ne pas tout garder de ses tâtonnements et de ses brouillons. Ses critères pour garder ou non une trace doivent concerner la pertinence de l'écrit par rapport à l'intention qui est la sienne, non la qualité intrinsèque de cet écrit en tant que telle.

[...]

Dans la situation d'écriture en sciences, l'élève mobilise l'essentiel de ses efforts sur le contenu des connaissances en jeu et sur son activité (expérimentation, interactions...). Il intègre d'autre part des mots, des signes, des codes, spécifiques aux textes à caractère scientifique ». *Id.*, p. 12

Dans le programme de 2002, on distinguait ces écrits personnels des « écrits intermédiaires » détaillés supra, que les rédacteurs du document d'accompagnement présentaient comme des écrits « produits par les groupes ou à la suite d'interactions entre élèves », et qui « permettent le passage du “ je ” au “ nous ”, la généralisation (passage du “ nous “ au “ on ”) se faisant en général en classe entière, avec l'aide du maître.¹ ». Enfin étaient élaborés, avec l'aide du maître², les « documents de la classe » qui « s'appuient sur les écrits produits individuellement et par les groupes, et dont nous avons également parlé supra.

Ainsi le processus d'appropriation des connaissances était lent mais rigoureux et accompagné. Il s'appuyait d'abord sur l'oral, puis sur l'écrit, et permettait ainsi les progrès de l'élève quant à l'objectivation et la rationalisation de sa pensée, par l'accession corrélative à un véritable langage scientifique³, partagé, capable d'exprimer avec rigueur et précision les représentations du monde qui venaient d'être construites.

Cette rigueur dans le souci de faire émerger des connaissances pertinentes et précises se traduisait au sein du programme de cycle trois de 2002 par l'ultime précision selon laquelle ce n'est qu'« après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, (que) ces écrits validés prennent le statut de savoirs.⁴ ».

Le texte de 2008 précise donc, au cycle trois, que « les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers consignés, par exemple, dans un carnet d'observations ou un cahier d'expériences⁵ », mais n'en explicite ni les intérêts ni les modalités.

En 2002, l'activité et l'autonomie progressive des élèves dans le processus de construction du savoir ne minorait pas le rôle fondamental mais distancié du maître,

¹ *Id.*, p. 12

² « Le maître y apporte les éléments d'organisation, de formalisation, qui permettent de résoudre les problèmes posés par la confrontation des outils intermédiaires entre eux ». *Id.*, p. 13

³ « Le va-et-vient permanent et réfléchi entre l'écrit personnel et l'écrit institutionnalisé favorise l'appropriation par l'élève de caractéristiques du langage scientifique :

- représentations codifiées ;
- organisation des écrits liés aux mises en relation (titres, typographies, connecteurs..), en particulier à la relation de causalité ;
- usages des formes verbales : présent, passif ». *Id.*, p. 13

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 87

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

chargé de fournir l'étayage nécessaire à cette autonomie. Ce rôle n'apparaît désormais plus du tout en 2008.

Le rôle du maître

Le rôle du maître était non seulement abondamment évoqué en 2002, mais aussi rigoureusement précisé. Il se voyait finalisé par une émancipation progressive des élèves, mis en situation de construire leurs savoirs, grâce à un maître, concepteur de situations éveillant la curiosité des élèves et déclenchant leur activité¹, et entretenant les conditions favorables à des apprentissages effectifs². Cette ambition supposait des investigations de plus en plus autonomes et dont toutes les étapes étaient gérées par les apprenants³, sous le contrôle du maître. Le document d'application pour le cycle trois confirmait cette option déjà prise en mathématiques en avançant que :

« L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école doit permettre aux élèves de participer à la construction de leur propre savoir, il doit mettre à profit la curiosité des élèves et satisfaire celle-ci.

¹ « Le maître met en place à partir du monde réel sensible une situation de départ qui suscite la curiosité des élèves et déclenche leurs questions. Il prend en compte leurs idées préalables ».

² « L'exploitation du questionnement nécessite un travail de formulation, tant du point de vue de l'expression française que de celui du contenu précis de la question. Le maître joue à ce niveau un rôle de filtre.

En justifiant ses choix, il guide la classe vers l'exploitation des questions, que l'on peut qualifier de « productives », qui satisfont à deux critères :

– elles débouchent sur des expériences, des réalisations ou des observations sans danger matériel, ne soulevant pas d'objections éthiques, réalisables avec les moyens locaux et complétées le cas échéant par une recherche documentaire, pour laquelle la classe dispose de ressources accessibles au niveau des

élèves (encyclopédies, cédéroms, sites Internet sélectionnés par le maître) ;

– elles conduisent, à la suite de l'étude précédente, à une connaissance nouvelle, comprise dans les objectifs du programme, assimilable par les élèves, et dont l'accord avec le savoir constitué est assuré ». *Id.*, p. 6

³ « L'investigation conduite par les élèves

– Moments de débat interne au groupe d'élèves : les modalités de la mise en œuvre de l'expérience.

– Contrôle de la variation des paramètres.

– Description de l'expérience (schémas, description écrite).

– Reproductibilité de l'expérience (relevé des conditions de l'expérience par les élèves).

– Gestion des traces écrites personnelles des élèves. » Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en œuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 9

Sa pédagogie engage les élèves dans des activités d'investigation et de réalisation à partir d'un questionnement, de propositions de mises en œuvre expérimentales, suscité et encadré par le maître.¹

[...]

Cela mène à privilégier, chaque fois que possible, les démarches qui appuient les acquis sur une phase d'investigation suscitée par le maître, mais conçue et réalisée par les élèves, avec son aide, à partir de leurs interrogations et représentations préalables.²».

La mise à distance, la confrontation des points de vue, l'évaluation des propositions individuelles et collectives, étaient progressivement installées, permettant la mise en retrait graduelle de l'enseignant qui, malgré tout, restait le garant de la rigueur des démarches entreprises en fonction des objectifs poursuivis :

« Les questions des élèves ne peuvent cependant pas être le seul point de départ possible pour une activité scientifique. D'une part, les élèves ne vont pas imaginer tous les problèmes pertinents prévus par les instructions officielles. D'autre part, les programmations de l'enseignant ne peuvent pas être en permanence bouleversées par tel problème évoqué par tel élève.³ »

Il était également celui qui valide et institutionnalise les savoirs construits par les élèves. Les moments d'interventions magistrales étaient donc nécessaires mais limités afin de laisser toute la place à l'investigation des élèves, tout en la cadrant. Le programme de cycle trois le précisait sans ambiguïté : « L'activité des élèves est la règle et les expériences magistrales sont rares. Des moments de synthèse opérés par le maître n'en sont pas moins indispensables pour donner tout leur sens aux pratiques expérimentales et en dégager les enseignements.⁴ ».

L'enseignant n'apparaît pas du tout dans le programme de 2008. Le travail de conception, de régulation des démarches d'investigation - pourtant plébiscitées par le texte -, d'aide à la synthèse des savoirs validés ne sont pas évoqués. Plus

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 6

² *Id.*, p. 5

³ *Id.*, p. 6

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 86-87

précisément, aucun élément n'apporte de précision quant aux conditions d'efficacité de la démarche expérimentale et à son rôle dans l'optimisation de l'enseignement des sciences qui, selon les intentions du texte, devrait laisser une grande part d'initiative et de responsabilité aux élèves avec le risque de les voir s'écarter des acquisitions visées sans une intervention régulatrice.

Deux modes d'accès aux connaissances

Se dégage ainsi de ces quelques analyses l'idée d'un passage de la connaissance à la notion puis au concept en 2002 (le mot est employé plusieurs fois dans les programmes¹ et documents d'application et d'accompagnement), c'est-à-dire d'un progressif accès à une pensée de plus en plus abstraite, à des modèles d'explication concourant à des représentations du monde de plus en plus précises et rationnelles, objectivées par le passage à l'écrit. Afin de faciliter l'accès à l'abstrait, le document d'accompagnement supposait qu'« un va-et-vient sera fécond entre le concret et l'abstrait, entre des phénomènes scientifiques et techniques et leurs applications (par exemple, dans le monde professionnel ou dans le fonctionnement d'objets quotidiennement utilisés par l'élève).² ». Apparaissait aussi largement l'idée que la connaissance du monde s'exprime par des représentations de la réalité, dépassant donc la simple description de celle-ci pour susciter l'élaboration de modèles d'explication – comme par exemple en cycle trois à propos du sujet d'étude « le ciel et la terre³ » - dans le cadre de nombreuses problématiques. À cette idée s'associait celle relative à la nécessité de mettre en doute, de vérifier et de confronter systématiquement. Ce programme de cycle trois évoquait ainsi, comme nous l'avons précisé en introduction de cette partie, un « enseignement des sciences et de la technologie à l'école [qui] vise la construction d'une représentation rationnelle de la matière et du vivant par l'observation, puis l'analyse raisonnée de phénomènes qui

¹ *Id.*, p. 31, 52, 87

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

³ « L'objectif est en tout premier lieu d'observer méthodiquement les phénomènes les plus quotidiens et d'engager les élèves dans une première démarche de construction d'un modèle scientifique » Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 87

suscitent la curiosité des élèves¹ ». La rigueur de la démarche à caractère scientifique poursuivie trouvait dans ce genre de finalité sa justification et s'initiait dès les premiers cycles². Un travail de formation à court mais aussi à long terme de l'élève, était ainsi défini par le document d'application de 2002 :

« L'enseignement des sciences contribue ainsi, d'une manière originale, à la formation des élèves de l'école primaire. Par l'aller et retour constant entre réalité sensible et réflexion intellectuelle – qui est le propre de toute recherche –, il entraîne l'élève à établir des liens méthodiques entre son expérience personnelle et les connaissances scolaires. Par la remise en cause des certitudes acquises ou des préjugés au contact de la mise à l'épreuve expérimentale, il illustre l'efficacité d'une approche empirique et raisonnée des faits. Par les relations qu'il établit, les propriétés ou les lois qu'il révèle, il donne aux élèves les repères dont ils auront besoin au collège pour aborder dans leur spécificité chacune des grandes disciplines expérimentales.³ ».

En précisant la spécificité des « sciences expérimentales [qui] placent l'élève face au monde des réalités objectives et sensibles, par opposition à celui des fictions et des virtualités ou à l'univers des valeurs », les concepteurs de 2002 affirmaient la « relation avec le concept de vérité », « l'émerveillement sans naïveté » suscités par la découverte à vocation compréhensive du monde⁴. Ils décrivaient également une relation particulière au savoir et à la rigueur constitutive de la démarche de quête de vérité.

Le document d'accompagnement de 2002 pour l'enseignement des sciences à l'école évoquait la proximité des démarches menées en mathématiques et en sciences : « apparentée aux méthodes actives, la démarche proposée pourra être comparée à celle qui est recommandée pour la résolution de problèmes en mathématiques.⁵ ». De son côté, le document d'application sur les sciences au cycle

¹ *Id.*, p. 86

² « Ainsi, l'enfant apprend à se représenter le monde et à construire des connaissances ». *Id.*, p. 31

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 5

⁴ *Id.*, p. 5

⁵ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

trois précisait que « les instructions de cette partie du programme sont à mettre en rapport avec les recommandations de la rubrique relative à la recherche de problèmes en mathématiques. ». Outre ces analogies, le lien à établir avec cette discipline en cycle trois se recommandait d'être cohérent et non artificiel¹.

Dans le programme de 2008 au cycle trois, il est fait référence à l'idée de *description* du monde réel qui n'intègre pas celle de modèle scientifique explicatif, mais ce terme est toutefois associé à celui de compréhension dans le texte². Ce genre de formulation ajoute à une certaine confusion créée par le manque de contenus permettant d'éclairer la démarche de construction des connaissances, voire les connaissances visées elles-mêmes. La même démarche ne paraît d'ailleurs pas régulièrement convoquée, ni d'un cycle à l'autre, ni parfois au sein du même cycle. Apparaissent le plus souvent des sujets d'étude. Parfois seulement, (en maternelle et au cycle trois), ils sont accompagnés d'enjeux permettant de statuer quant à une démarche inductive prenant appui sur des manipulations ou observations et visant à comparer et classer. La relation aux concepts (le terme n'est pas employé) n'est d'ailleurs pas toujours claire alors que certains intitulés de sous-chapitres font référence à des concepts généralement considérés comme étant intégrateurs³ en sciences. La manière, pour les élèves, d'accéder à des « réalités plus abstraites », paraît généralement résulter de phénomènes spontanés, de même que le difficile dépassement de leurs représentations initiales. Enfin, les phases de questionnement, d'observation et de manipulation ou d'expérimentation (le terme est employé une fois dans le niveau deux du socle commun) et d'argumentation sont présentées

¹ « Sciences expérimentales et mathématiques

Au cycle 3, le maître peut plus fréquemment réinvestir des connaissances mathématiques dans le cadre d'activités expérimentales ou technologiques.

Il est également possible d'introduire certains concepts mathématiques à l'occasion de la mise en œuvre d'une problématique basée sur une situation issue de l'enseignement des sciences et de la technologie.

Une éventuelle imbrication des activités expérimentales et mathématiques doit toujours être justifiée par son intérêt dans le cadre de l'étude de la situation étudiée. Elle ne doit pas être transformée en une manipulation artificielle de concepts mathématiques qui dénaturerait l'étude expérimentale entreprise ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

² « Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel [...] ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

³ Les concepts intégrateurs constituent en quelque sorte les principes organisateurs, au niveau notionnel, d'une discipline enseignée.

indépendamment les unes des autres, en introduction des programmes seulement, et sans précision permettant d'augurer du type de démarche cognitive mobilisée chez les élèves, malgré la référence à la Main à la pâte. Le programme de 2008 de cycle trois ambitionne pourtant de faire « saisir aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part¹ », de faire acquérir les connaissances et les compétences « dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique² ». Les contenus présentés dans les programmes ne font cependant pas état de la rigueur de cette démarche d'investigation, de la mise au premier plan de l'élève dans celle-ci, ou du rôle indispensable de l'enseignant qui conçoit, guide et accompagne afin de garantir les apprentissages visés.

Le modèle d'enseignement des sciences de 2002 visait la construction de représentations validées scientifiquement de la matière et du vivant à partir d'une méthode expérimentale à caractère inductif, initiée par des questionnements rationnels. Il s'agissait de recueillir des faits et de les organiser pour initier la construction de notions puis de concepts au pouvoir de généralisation, c'est-à-dire de modèles d'intelligibilité rationnels du monde de la matière et du vivant. Cette démarche, menée par les élèves eux-mêmes et régulée par le maître, organisait une relation dynamique entre questionnement-observation et expérimentation. Elle supposait une étape de mise en doute par la confrontation à la réalité et le recours aux conflits socio-cognitifs, et permettait ainsi le dépassement de ses propres représentations afin d'accéder à des savoirs plus rationnels. Elle était finalisée par l'objectivation écrite de ces savoirs « scientifiquement » et institutionnellement validés.

Le modèle d'enseignement des sciences de 2008 vise, à partir de questionnements initiaux, la compréhension, voire la construction de descriptions de la matière et du vivant. Il s'agit également, dans certains cas, de recueillir et rassembler des faits par une démarche intégrant des observations et des manipulations, voire des expériences, et supposant, par l'acquisition de

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 24

² Id., p. 24

connaissances institutionnalisées, le dépassement des représentations initiales des élèves.

Les deux programmes prônant le recours à une méthode expérimentale, une réserve commune pourrait leur être opposée à propos du coût temporel de ce genre de pratique dont le caractère aléatoire des aboutissements pourrait s'avérer proportionnel à la part d'activité et d'initiative accordée aux élèves.

En ce qui concerne le modèle développé en 2002, on pourrait discuter la précocité de l'idée de construire des concepts ou de modéliser le réel pour de jeunes enfants ne maîtrisant pas encore pleinement l'abstraction. Pour les mêmes raisons, la confiance accordée à ces jeunes élèves dans la rédaction d'écrits personnels pourrait installer de fausses représentations considérées comme préjudiciables à l'institutionnalisation de connaissances valides.

En 2008, le manque de précisions quant aux conditions de mise en œuvre de la démarche expérimentale pourrait compromettre son efficacité et donc sa vocation à mobiliser des opérations cognitives chez les élèves, de même que la capacité de ces derniers à remettre effectivement en cause leurs préjugés ou leurs certitudes.

Histoire : deux approches de la réalité historique

La discipline scolaire « histoire » présente un caractère volontiers polémique en raison de la sensibilité de certains des sujets et concepts qu'elle doit traiter, des dérives possibles dans ses rapports à l'idéologie politique, de ses relations à l'État-nation dont elle a pu parfois être l'un des instruments privilégiés. Les débats s'attachent régulièrement à la manière dont on l'enseigne, accusée de renforcer les points de vue déterministes et d'annihiler toute prise de recul tout en alimentant le « roman national », ou de construire trop prématurément une relation plus compréhensive, interprétative, voire distanciée et critique à l'histoire. Les controverses en matière didactique et pédagogique sont souvent organisées autour des connaissances, de leur nature, et de l'usage que l'on en fait, du recours à la chronologie, au récit, ainsi qu'aux documents (eux-mêmes, sujets à débat quant à leur définition). Y sont donc fréquemment rapportés le questionnement sur l'intérêt et la faisabilité d'une éventuelle proximité avec le travail de l'historien, et l'idée de « connaissance par traces ».

La question a ainsi été fréquemment posée du type d'« histoire » à dispenser à l'école primaire, compte-tenu, d'une part du jeune âge de son public, rendant plus délicate la confrontation à la complexité du moment historique. D'autre part, la permanence de la discipline tout au long du cursus menant au baccalauréat (pour la plupart des filières), exige une construction cohérente initiée dès la maternelle. Ce questionnement n'a pas toujours résisté aux dérives souvent consécutives aux changements radicaux de tendances : dans les années soixante-dix par exemple, il fut reproché à la pédagogie de l'éveil appliquée à l'histoire d'avoir tendance à privilégier à outrance la méthode, tout en occultant toute forme de connaissance¹, ce qui peut sans doute être nuancé, au moins du point de vue de la lecture des

¹ « La « pédagogie de l'éveil » met en cause la légitimité même des « contenus », c'est-à-dire des connaissances factuelles précises et, plus largement, de tout savoir structuré par des programmes » DAUPHIN, O., JANNEAU, R. et PERRON, N., 2009. *L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée : vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique ?* Paris, France : l'Harmattan., p. 32

programmes de cette période¹. Il s'est cependant souvent construit dans l'opposition parfois radicale entre, d'une part, récit et connaissances factuelles (notamment événements et grands personnages) à mémoriser, et d'autre part, compréhension et méthode critique. Il a enfin souvent intégré les rapports de cohérence éventuelle à entretenir avec la géographie et l'éducation civique.

Rapports de l'inspection générale², commissions³ et colloques⁴ (souvent inaugurés par des ministres voire premiers ministres⁵) se sont succédés pour tenter de faire avancer le débat relatif à ces problématiques, et donc alimenter la réflexion sur les programmes scolaires à proposer. Le dernier colloque d'histoire-géographie ayant précédé la sortie du texte de 2008 s'est tenu juste après la parution des programmes de 2002. Le discours inaugural de Xavier Darcos, alors ministre délégué à l'enseignement scolaire, n'avait pas manqué d'y réaffirmer l'autorité du savoir et de l'enseignement des disciplines⁶, l'importance de la chronologie pour restituer sa

¹ Effectivement, dans le programme du CP de 1979, il est plutôt stipulé que « Les exercices corporels (éducation physique et sportive) et les activités d'éveil visent essentiellement, tout au long de la scolarité primaire, à assurer le développement harmonieux des composantes corporelles, affectives, intellectuelles de la personnalité de l'enfant en vue de la conquête d'une relative autonomie et de l'appréhension réfléchie du monde qui l'entoure. En même temps, ces dernières font accéder à des connaissances, plus notionnelles et opératoires qu'encyclopédiques, et à des savoir-faire qui intègrent ces connaissances et les accomplissent dans l'action », ou bien que « Au cycle préparatoire, ces capacités ne peuvent encore se traduire, par référence à ces objectifs, que par des conduites et des démarches qui, dans des situations et des circonstances adaptées aux possibilités correspondant au développement de l'enfant, témoignent de compétences davantage en devenir que déjà caractérisées, d'amorces de savoir-faire et de savoir » Ministère de l'Éducation, 1977. Horaires, objectifs et programmes du cycle préparatoire. *BOEN n°22 du 9 juin 1977*.

L'ensemble des contenus s'y organise sous forme d'« approches ». Cependant, dans les programmes de cours moyen de 1980, on avance plutôt l'idée que « Les objectifs de l'école primaire, comme ceux de tous les cycles qu'elle comprend, comportent, en effet, aussi bien pour le français et le calcul que pour les activités regroupées sous le nom d'activités d'éveil :- des éléments (connaissances et savoir-faire) rigoureusement indispensables pour aller plus loin, [...] », mais surtout que « domaine par domaine, les objectifs, les programmes et les instructions qui suivent marquent l'importance de l'acquisition des notions de base et des connaissances indispensables sans lesquelles la démarche pédagogique d'éveil resterait vide de sens », et que « Dans cette perspective l'évaluation continue revêt, au cycle moyen, une importance particulière ; elle vise à s'assurer progressivement que tous les élèves ont bien acquis les connaissances et les savoir-faire fondamentaux dont l'ensemble constitue la base de départ moyenne des enseignements du collège ». Ministère de l'Éducation, 1980. Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen. *BOEN n° 31 du 11 septembre 1980*.

² Notamment le rapport GIRAULT en 1969

³ Dont la commission JOUTARD en 1988-1989

⁴ En 1984 à Montpellier, puis en 2002 à Paris

⁵ Pierre MAUROY en 1984 et Xavier DARCOS en 2002

⁶ « Ce colloque s'inscrit dans la continuité d'une réflexion de fond sur le sens du savoir, à travers laquelle nous souhaitons, Luc FERRY et moi-même, réaffirmer l'autorité du savoir et de l'enseignement des disciplines, pour mieux refonder l'École ». Direction de l'enseignement scolaire – Programme de pilotage, 2004. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO, p. 10

profondeur à l'histoire¹, et le souci² de créer une identité culturelle pour la jeunesse européenne³, tout en dénonçant les limites atteintes par l'usage de la trans- et de l'interdisciplinarité⁴. À l'instar de ce discours, la présentation des nouveaux programmes de 2008 par le même Xavier Darcos, devenu ministre de l'Éducation nationale, rappelait « l'ambition retrouvée des programmes disciplinaires »⁵, et opposait diamétralement les nouveaux textes à ceux de 2002⁶. Ces programmes d'histoire de 2008 ont été présentés comme recentrés sur l'essentiel par le gouvernement, comme pour les autres disciplines, excepté le français et les mathématiques. Volontairement dépouillés, ils laissent en effet une grande liberté aux enseignants pour conduire leur enseignement. Cela suppose néanmoins, selon Benoit Falaize⁷, que ces derniers aient intégré les manières de penser et de travailler relatives à cette discipline et qu'ils sachent les mettre au service d'une pédagogie efficace.

¹ « Pour l'enseignement de l'histoire, la connaissance de la chronologie permet ainsi de restituer à cette discipline la profondeur qui lui est propre. ». *id.*, p. 10

² Selon Philippe JOUTARD, l'Europe faisait cependant déjà partie des préoccupations du ministre LANG lorsqu'il avait commandé les programmes de 2002, en même temps que les DOM TOM et l'esclavage, préoccupations qui avaient d'ailleurs été anticipées par les concepteurs de ces programmes. JOUTARD, P., 5 janvier 2012. (I. DELHAYE - LE GOAZIOU, Intervieweur)

³ « L'histoire et la géographie offrent ainsi, chacune, la possibilité de comprendre l'Europe, dans ses dimensions temporelles et spatiales, de même que les changements de constitution politique ou d'organisation territoriale d'un pays. [...] L'histoire et la géographie se situent ainsi en première ligne de la nécessaire création d'une nouvelle identité culturelle pour la jeunesse européenne. ». Direction de l'enseignement scolaire – Programme de pilotage, 2004. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO, p. 10

⁴ « Ces dernières années, les réflexions avaient conduit à envisager les enseignements du point de vue de leur transdisciplinarité. Les dispositifs pluridisciplinaires mis en place ont montré leur relative efficacité pédagogique [...]. À trop se concentrer sur les points de rencontre entre les disciplines, le cœur de celles-ci a été négligé et leurs contours sont devenus flous. Il est important d'en redécouvrir les fondamentaux sur la base d'enseignements innovants. ». *Id.*, p. 10

⁵ DARCOS, X. (2008). *Présentation des nouveaux programmes du primaire - Ministère de l'Éducation Nationale*. Consulté le 3 juillet 2008 sur [éducation.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html) : <http://www.education.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html>

⁶ « L'histoire fait désormais l'objet d'un véritable enseignement, introduisant chez l'enfant des repères chronologiques fondés sur la connaissance des grandes dates de l'histoire de France et l'existence des personnages, contrairement aux programmes précédents qui affirmaient qu'« à cet âge, il ne s'agit pas encore de faire de l'histoire ». De Clovis à Clémenceau, de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb à celle du vaccin contre la rage par Pasteur, les élèves apprendront à connaître les principaux jalons de l'histoire de France et de l'humanité ». *Id.*

⁷ « Dans sa présentation, le Ministre évoque la liberté pédagogique. Qui pourrait s'en plaindre ? Cela ne veut pas dire que les maîtres doivent se retrouver seuls face à des disciplines dont ils ne savent pas nécessairement utiliser les catégories et les manières de penser pour les transformer en une pédagogie efficace ». FALAIZE, B., 2008. *L'histoire à l'école primaire*. Consulté le 13 mai 2009 sur Mediapart : <http://blogs.mediapart.fr/edition/usages-et-mesusages-de-l-histoire/article/160308/l-histoire-a-l-ecole-primaire-par-beno>

À la lueur de ces éléments de réflexion, il s'agit ici de mieux comprendre la nature du rapport entretenu par chacun des programmes avec la connaissance en histoire, et plus particulièrement, dans un premier temps, sur leur manière d'organiser l'accès, pour de jeunes élèves, à cette discipline complexe.

Accéder à la discipline histoire

Faire de l'histoire exige la construction progressive d'un rapport à la temporalité qui démarre dès le plus jeune âge et sollicite de nombreux domaines ou disciplines. Cette construction qui permettra d'appréhender le temps historique dans toute sa complexité, ou bien de s'approprier les rouages du temps social, est abordée dans chacun des deux programmes, sur la base d'objectifs libellés parfois de manière quasi identique, mais souvent avec des nuances importantes de l'un à l'autre en matière de contenus. Ces deux perspectives (temps historique et temps social) dont les modalités s'entremêlent au début, contribuent à mieux percevoir les différentes caractéristiques du temps afin de s'écarter progressivement du moment présent, mais aussi d'entrer graduellement dans la logique des mises en relations temporelles. C'est dans le domaine « découvrir le monde » en maternelle, en appréhendant et structurant « le temps qui passe¹ » en 2002 ou bien en « se repérant dans le temps² » en 2008, que les programmes vont donc peu à peu poser les bases d'une approche disciplinaire. Les options prises en cycle deux s'accordent également sur la poursuite de cette entreprise au sein des mêmes domaines liés à la découverte du monde. D'ailleurs, l'apparition de connaissances précises à enseigner n'a lieu véritablement qu'au cycle trois pour les deux programmes, malgré l'allusion à l'objectif de découvrir et mémoriser « quelques dates et personnages de l'histoire de France³ » en 2008, et d'établir ainsi un lien plus précoce entre l'accès à la temporalité et la pose de jalons précis, « plus éloignés dans le temps », qu'il s'agit de retenir. Ce n'est cependant véritablement qu'en cycle trois, dans les deux programmes, que la discipline « histoire » apparaît pleinement et fait l'objet d'intitulés de chapitres.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 33 - 55

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

³ *Id.*, p. 19

Rappelons, à ce titre, que Xavier Darcos, dans sa présentation des programmes, reprenant isolément un court passage des anciens textes pour le cycle deux, et oubliant donc l’affichage explicite de la discipline en cycle trois et l’ensemble des contenus qui lui étaient attribués, a reproché au texte de 2002 de ne pas faire d’histoire.

Parmi les objectifs du domaine « découverte du monde » en maternelle en 2008, la prise et l’utilisation de repères spatiaux et temporels¹ et l’accès à un langage de plus en plus précis pour décrire² rappellent sans conteste bon nombre des objectifs affichés en 2002. Les compétences attendues en fin de maternelle reprennent semble-t-il aussi les mêmes thématiques relatives au découpage du temps³ mais on voit se dégager de vraies nuances quant au degré de précision, et à travers lui, de complexité des acquisitions envisagées. Les compétences attendues en 2002 dépassaient en effet assez largement celles de 2008 puisqu’il s’agissait en outre de :

« [...] pouvoir exprimer et comprendre les oppositions entre présent et passé, présent et futur en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques ; comparer des événements en fonction de leur durée ; exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.⁴ ».

¹ « [...] il (l’enfant) apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels ». Ministère de l’Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l’école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

« Ils (les élèves) utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l’horloge », « Ils découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps ». *Id.*, pp. 18 - 19

² « Toutes ces acquisitions donnent lieu à l’apprentissage d’un vocabulaire précis dont l’usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation ». *Id.*, p. 16

³ « Être capable de :

reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes, utiliser des repères relatifs aux rythmes de la journée, de la semaine et de l’année, situer des événements les uns par rapport aux autres (distinguer succession et simultanéité) ». Ministère de l’Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l’enseignement de l’école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 34

« À la fin de l’école maternelle l’enfant est capable de :

- utiliser des repères dans la journée, la semaine et l’année ;

- situer des événements les uns par rapport aux autres ;

- comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l’espace ». Ministère de l’Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l’école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

⁴ Ministère de l’Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l’enseignement de l’école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 35

La progressive structuration du temps devait donc peu à peu permettre d'appréhender le passé. Il était ainsi ajouté, dans ce programme de 2002 en maternelle, qu' :

« à l'école maternelle, la structuration progressive de la temporalité doit être nourrie par le récit d'événements du passé (ou par le témoignage), mais aussi par la découverte d'objets ou de réalités du passé (patrimoine). Les enfants ont encore de grandes difficultés à distinguer passé proche et passé lointain. L'essentiel reste, en l'occurrence, de leur offrir la possibilité de se donner des représentations de ce qui n'est plus et de commencer à leur permettre de prendre conscience de la différence entre événement passé et événement imaginaire. Ces éléments d'une culture transmise par la voix du maître, par le livre comme par les divers types de médias, seront organisés et structurés à l'école élémentaire.¹ ».

De même, en 2008 à la maternelle, il est également prévu d'appréhender progressivement le passé : « Par le récit d'événements du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...), ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain² ».

Le cycle deux expose également, dans chacun des textes, les deux axes du travail à entreprendre sur le temps qui passe : la poursuite de l'exploration de la temporalité d'une part³, et la progressive appréhension des éléments du passé d'autre part⁴.

¹ *Id.*, p. 33

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

³ « Dans la continuité de l'exploration des diverses manifestations de la temporalité entamée en maternelle, les élèves accèdent à un usage raisonné des instruments leur permettant de structurer le temps et de mesurer les durées : [...] ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 55

« Les élèves apprennent à repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les mois, les saisons.

Ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 18

⁴ « La prise de conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare constitue l'autre pôle de ces activités ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 55

« Ils découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France ; ils prennent conscience de l'évolution des modes de vie ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 19

Au cycle trois, l'expression des objectifs poursuivis dans la discipline « histoire » est en revanche déséquilibrée d'un programme à l'autre.

Rappelant cet effort de continuité reposant sur les grandes périodes qui seront étudiées au collège, mais aussi sur la poursuite de la construction du temps, les programmes de 2002 aspiraient à la construction d'« une première intelligence du temps historique¹ ». Celle-ci était associée à l'apport de « références culturelles » donnant du sens au « monde des hommes », et l'apport de « connaissances qui pourront être réinvesties utilement » dans d'autres disciplines. On ambitionnait également l'élargissement de la « curiosité des élèves », l'ouverture aux « dimensions européenne et même mondiale ». Plus généralement, il était question de la construction d'une « identité forte », porteuse néanmoins d'universalité², et le développement de la « méthode critique »³.

En 2008, l'objectif énoncé révèle une ambition minorée : « l'étude des questions suivantes permet aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège. », « Il [...] s'agit donc, [...] de s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou événements représentatifs de chacune de ces périodes⁴ ».

Le « temps social⁵ » faisait, lui aussi, clairement l'objet d'une acquisition progressive en 2002, dans ce que l'on pourrait percevoir comme une nouvelle contribution à l'accueil des enfants et à leur domestication, au sens d'une aide à l'appropriation des usages temporels de la collectivité scolaire, et de la société en général. Mais cet accueil était également progressivement émancipateur, lorsque par exemple « il [l'enseignant] [conduisait] l'enfant à relier entre eux les différents systèmes de repérage [...] »⁶. Il en était de même lorsque l'on s'efforçait de rendre

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

² « Plus largement, la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes ». *Id.*, p. 65

³ *Id.*, p. 65

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 33

⁶ « À l'occasion de chaque activité scolaire, il est important de bien marquer les scissions séparant deux moments identifiés, en les reliant aux systèmes d'organisation du temps propres à la

efficace l'ensemble des rituels habituellement pratiqués dans les classes de maternelle, car motivés par des acquisitions significatives en termes d'intégration au fonctionnement de l'école et de structuration du temps.¹ Il s'agissait bien d'apprendre « à maîtriser les cycles de la vie quotidienne, en les anticipant, ou, au contraire, en se les remémorant² ». Les outils de mesure du temps étaient utilisés dès la petite section pour aider à l'objectivation des durées³.

Dans le programme de 2008, cette perspective d'accès au temps social est présente sans toutefois être explicite en tant qu'objectif. L'importance des rituels n'est pas rappelée en 2008, même si ceux-ci sont cités dans le cadre de l'enrichissement du vocabulaire.

En 2002, le travail se poursuivait au cycle deux où le rapport actif des élèves aux différents découpages du temps s'approfondissait vis-à-vis des usages sociaux du calendrier - et même des calendriers, permettant ainsi une sensibilisation à la relativité des usages sociaux -, et s'élargissait à des échelles plus importantes. La volonté de faire participer les élèves à la rédaction bilan du cahier journal permettait d'appréhender concrètement cette temporalité tout en exerçant le langage⁴.

Le programme de 2008 continue, en cycle deux, le travail sur le rapport aux différents découpages du calendrier⁵, déjà évoqué pour la maternelle. Dans cette lente construction du temps, la prise en compte du développement du jeune enfant qui se manifestait abondamment dans les programmes de 2002, notamment au

communauté scolaire (emplois du temps, programmation) et à ceux qui sont en usage dans notre société (heure, date...) ». *Id.*, p. 33

¹ « Chaque enfant doit progressivement pouvoir articuler son appréciation subjective des durées (long/court souvent référé à ennuyeux/agréable) avec des repères partageables par la collectivité (durées caractéristiques des rythmes scolaires : demi-matinée, récréation, sieste, lecture d'une histoire), puis durées mesurées par l'horloge.

On comprend l'importance de l'organisation régulière de l'emploi du temps et des rituels qui marquent les passages d'un moment à l'autre ». *Id.*, p. 33

² *Id.*, p. 33

³ « [...] (une horloge permet, même avec les tout-petits, d'objectiver les durées et les repères sans cesse utilisés par l'adulte) ». *Id.*, p. 33

⁴ « - explicitation de la programmation des activités scolaires pendant l'année, de l'emploi du temps hebdomadaire et quotidien ;

- présentation quotidienne des activités de la journée et bilan du travail effectué (par exemple, en faisant participer les élèves à la rédaction du cahier-journal) ;

- utilisation des horloges et du calendrier ». *Id.*, p. 55

⁵ « Les élèves apprennent à repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les mois, les saisons. Ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge. Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18)

moment de caractériser les apprentissages à mener, est absente en 2008. Les programmes de 2002 proposaient en effet un long chapitre d'explications et de contenus d'enseignement, lisible dans « le temps qui passe » en maternelle. Il s'appuyait sur une connaissance approfondie du développement de l'enfant, et présentant de manière détaillée les différentes conditions de la structuration *effective* d'un temps progressivement appréhendé dans sa complexité. Les différents paragraphes offerts à la lecture faisaient une place aux manières de percevoir le temps chez les petits enfants, à prendre nécessairement en compte à la fois pour favoriser une intégration plus sereine dans l'école¹, et pour opérer le nécessaire dépassement de ces représentations à des fins d'apprentissage². Un certain nombre de conditions et étapes en découlaient afin de rendre effectif ce travail fondamental de construction du rapport au temps. En témoignent les propositions telles que :

« Cette organisation temporelle de son activité se structure à partir du temps propre, celui de son énonciation, qui pose le "maintenant" et distingue par rapport à cette origine "l'avant" et "l'après" (voir dans le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", (§3.2). Le présent prend de la consistance lorsqu'il peut devenir un "aujourd'hui" qui permet de distinguer "hier" de "demain". L'enfant entre par là dans une première appréciation des durées sociales conçues d'abord comme ce qui sépare deux événements attendus ("le jour" est ce qui sépare deux moments où il faut aller dormir, "le matin" ce qui va du lever au déjeuner, "l'après-midi" ce qui va du déjeuner à "l'heure des mamans"...). Progressivement, l'enseignant lui permet d'installer ces moments dans les jalons chronologiques du temps social (succession des moments de la journée, succession des jours de la semaine ou du mois, succession des mois de l'année). Il conduit l'enfant à relier entre eux les différents systèmes de repérage : moments de la journée et heures [...], jours de la semaine et alternance des activités scolaires (le calendrier joue ici le même rôle que l'horloge), mois et saisons, mois et vacances...

¹ « Le temps du tout-petit est un temps cyclique, caractérisé par le retour régulier d'événements attendus, et l'on sait qu'une rupture dans ces rythmes perturbe immédiatement le jeune enfant ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 33

² « Chaque enfant doit progressivement pouvoir articuler son appréciation subjective des durées (long/court souvent référé à ennuyeux/agréable) avec des repères partageables par la collectivité (durées caractéristiques des rythmes scolaires : demi-matinée, récréation, sieste, lecture d'une histoire), puis durées mesurées par l'horloge ». *Id.*, p. 33

À l'occasion de chaque activité scolaire, il est important de bien marquer les scissions séparant deux moments identifiés, en les reliant aux systèmes d'organisation du temps propres à la communauté scolaire (emplois du temps, programmation) et à ceux qui sont en usage dans notre société (heure, date...). Il en est de même pour le temps qui passe. Chaque enfant doit progressivement pouvoir articuler son appréciation subjective des durées (long/court souvent référé à ennuyeux/agréable) avec des repères partageables par la collectivité (durées caractéristiques des rythmes scolaires : demi-matinée, récréation, sieste, lecture d'une histoire), puis durées mesurées par l'horloge.¹ ».

Ce type d'explication a aujourd'hui disparu des programmes de 2008, sans doute au nom de la liberté pédagogique des enseignants. Il est remplacé par des formulations proposant malgré tout quelques pistes, sans toutefois en préciser les conditions d'efficacité :

« Les enfants perçoivent très progressivement, grâce à une organisation régulière de l'emploi du temps, la succession des moments de la journée, puis celle des jours et des mois.

À la fin de l'école maternelle, ils comprennent l'aspect cyclique de certains phénomènes (les saisons) ou des représentations du temps (la semaine, le mois).

La notion de simultanéité est abordée dans des activités ou dans des histoires bien connues.² ».

« L'organisation régulière de l'emploi du temps », n'est ici pas assortie de précisions quant à un éventuel accompagnement de l'enseignant permettant l'appropriation de l'aspect cyclique de certains phénomènes ou de leurs caractéristiques temporelles.

Pour accéder à la discipline histoire, se donner les moyens d'appréhender le rapport au temps constitue la condition nécessaire pour situer des faits et les mettre en relation. Cela n'est cependant pas suffisant, au regard d'une conception de l'histoire compréhensive et distanciée, soucieuse de vérité, telle qu'annoncée en 2002, et rappelée par René Remond dans l'introduction au colloque de 2002 :

¹ *Id.*, p. 33

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 16

« l'objectif de ces disciplines n'est pas de faire de l'histoire un instrument de légitimation pour des idées ou un pouvoir, mais d'accéder à une certaine vérité sur l'homme, les sociétés et les événements¹ ».

En 2002, la manière de se rapprocher de la vérité historique supposait, surtout au cycle trois, d'emprunter aux démarches de l'historien, et notamment au travail de choix et d'analyse critique des sources documentaires permettant de recueillir des faits et d'en organiser la cohérence : « [...] découverte du document en histoire », « connaissance par traces », apprentissage de l'« interprétation » des informations quel qu'en soit le support ; « réflexion collective » et « débat » organisés par le souci de produire des raisonnements rigoureux s'appuyant sur un langage précis. Les connaissances à retenir faisaient l'objet d'une « synthèse », comme le stipule la phrase « pour éviter la mise en mémoire d'éléments fragmentés et, lors des évaluations, la tentation de questionnaires à choix multiples, chaque séance se termine par l'écriture d'abord collective, puis progressivement plus individuelle, d'une courte et modeste synthèse. »².

L'évaluation envisagée, précisée par ailleurs dans les documents d'application³, s'attachait à vérifier l'atteinte de véritables compétences et surtout à se prémunir contre certaines options consistant à interroger de manière trop réductrice les connaissances. Les concepteurs de 2002 avaient par ailleurs tenté de marquer clairement la différence entre fiction et réalité historique en stipulant que « le maître le [l'élève] prépare ainsi à l'entrée au collège en lui montrant que l'histoire

¹ Direction de l'enseignement scolaire – Programme de pilotage, 2004. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO, p. 13

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65 ; 78

³ « Outre des évaluations de connaissances, qui ne doivent pas prendre la forme trop facile du simple questionnaire et encore moins du QCM ou du texte à trous, l'évaluation doit porter sur la lecture, aisée ou non, d'un document sur une page papier ou sur un écran d'ordinateur, sur la capacité à décoder une image pour en mesurer la signification et sur l'aptitude à comparer deux documents simples entre eux. Elle doit apprécier l'élaboration de la légende d'un document et la construction d'une ou deux phrases, montrant la facilité ou la difficulté à employer le vocabulaire adapté. Là encore, le maître ne perd jamais de vue l'objectif fondamental de la maîtrise de la langue française. L'histoire y apporte largement sa contribution ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 19

n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique.¹ ».

Le programme de 2002 préconisait donc une démarche basée sur le souci d'aider l'élève à « commencer à comprendre le travail de l'historien² », et de le préparer à l'entrée au collège en l'initiant à une première forme d'esprit critique. On devinait ainsi le refus d'une certaine forme d'histoire qui a longtemps prévalu et qui instaurait une sorte de « version officielle » apprise telle quelle par tous les petits écoliers. La préparation au collège se présentait alors, en 2002, comme une manière de se prémunir, dès l'école primaire, contre certaines représentations alimentées justement par l'usage du récit « de fiction » dénué de distance, et se privant de la « connaissance par trace » tangible constitutive du véritable travail d'historien³. L'histoire se nourrissait de « récits de l'époque », bien présents dans le texte de 2002⁴, mais étoffés par d'autres sources documentaires (faisant l'objet de listes explicitement conseillées dans les documents d'application⁵) que les élèves apprenaient à interpréter après les avoir décodées, et dont ils apprenaient également à discuter et débattre avec rigueur, s'exerçant ainsi à l'exercice de la preuve. La méthode critique s'exerçait donc dans la lecture de documents très variés,

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

² Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

³ « Le seul moyen de préparer l'élève à son entrée au collège est de lui faire comprendre, dès l'école primaire, la spécificité de l'histoire, « une connaissance par traces », en donnant à ce terme, le sens que lui donne l'histoire. Quelles traces ? Comment les connaît-on ? Comment les dater ? Doit-on les respecter ? À qui appartiennent-elles ? ». *Id.*, p. 8

⁴ « Ces hommes et ces femmes, comme les événements, sont présentés aux élèves à travers des récits de l'époque. Ces textes, différents des textes de fiction, peuvent ainsi aider les maîtres à "raconter" l'histoire. Ils fournissent aussi la matière d'ateliers de lecture historique ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

⁵ Par exemple : « Sources et documents à utiliser

– Quelques extraits de La Bible, de La guerre des Gaules de Jules César, quelques récits mythologiques en liaison avec la littérature, racontés par le maître.

– Un monument, une voie romaine, une mosaïque, une poterie (en liaison avec les arts visuels). » Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

empruntant à tous les champs relatifs à « la réalité de la vie humaine »¹. Il s'agissait par ailleurs de documents écrits mais aussi oraux, « relevant des mêmes exigences critiques que le document écrit, et qui conduisent donc les élèves à porter un regard différent sur les paroles.² ». L'accès à ce type de documents était nouveau, les travaux de Philippe Joutard valorisant de manière innovante ce genre de sources depuis les années soixante-dix. Le développement du sens critique s'inscrivait plus largement dans une démarche *interprétative* permettant de développer des connaissances, mais qui faisait l'objet d'un apprentissage jugé explicitement nécessaire³. La gestion et l'utilisation des informations supposaient donc un choix et un traitement préalables rigoureux de la part du maître⁴ (facilités par les propositions précises des documents d'application), une préparation des élèves à cette réflexion puisque « il est bien évident que pour préparer ce travail, le maître est conduit à donner au préalable des connaissances sous la forme d'exposés plus systématiques alternant avec l'étude de documents. »⁵. Mais la perspective interprétative impliquait aussi une « réflexion collective » et l'usage du « débat », lui aussi objet d'apprentissages, puisqu'une rigueur particulière était recherchée :

« La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat, et suppose donc un usage réglé de la parole, attentif à la précision du vocabulaire utilisé et à la rigueur du raisonnement. »⁶

¹ « Il doit être capable d'identifier ces traces que l'historien appelle sources ou documents. Longtemps, celui-ci s'est limité aux traces écrites, mais depuis que le champ de l'histoire s'est étendu à toutes les réalités de la vie humaine, ces traces se sont extraordinairement diversifiées, des fresques laissées sur les parois de Lascaux à la page de la Toile du XXI^e siècle, en passant par le parchemin médiéval ou la peinture et la gravure du XVII^e siècle.

Tout est trace : l'écrit sous toutes ses formes évidemment, mais aussi les costumes, les intérieurs des maisons, l'architecture, la mosaïque, la photo, le film, l'entretien oral... ». *Id.*, p. 8

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

³ « Les supports actuels de l'information rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage de l'interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire. *Id.*, p. 78

⁴ « Le recours à cette diversité des sources permet au maître de choisir des documents adaptés au niveau des élèves; il les accompagne des informations nécessaires pour mieux les comprendre ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

⁵ *Id.*, p. 8

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

Les élèves se voyaient finalement responsabilisés dans la démarche de synthèse des connaissances, appuyant ainsi leur compréhension de ce qu'il faut retenir sur le produit de leurs analyses, mais également sur les connaissances apportées directement par le maître¹ qui dans ce cas, « racontait » l'histoire.

On pouvait voir ici que l'intention était de faire *approcher* les démarches de l'historien par les élèves de cycle trois, en tout cas à leur inculquer une certaine rigueur dans la quête de vérité ainsi qu'une certaine mise à distance. Logiquement, ces démarches n'intégraient pas la quête des sources. Savoir où aller chercher les documents quels qu'ils soient constitue en effet de loin la première et non la moindre des difficultés. Le souci de continuité avec le collège intégrait néanmoins à plusieurs reprises cette tempérance des attentes, ainsi que le caractère méthodique de la démarche initiée, en précisant que :

« L'élève doit donc pouvoir commencer à comprendre le travail de l'historien, rassembler des documents à partir d'un sujet, en donner la nature, la date et l'auteur. L'enseignant l'initie à la méthode du questionnement et, comme dans la méthode scientifique, lui apprend progressivement à émettre des hypothèses, à privilégier la recherche du sens sur l'accumulation des faits et des preuves, à les justifier par des arguments, à y renoncer quand elles apparaissent fausses. Il lui fait comprendre la différence entre un texte littéraire et un document historique, une lecture littéraire et une lecture historique. C'est une première forme, modeste mais réelle, d'esprit critique. Cet apprentissage doit commencer tôt et ne pas attendre le collège.² ».

La construction du sens critique passait par toutes ces étapes au cours desquelles les élèves apprenaient peu à peu à se distancier et entrer tout doucement dans cette logique de « construction de vérités acquises peu à peu » rappelée par Philippe Joutard³, et dans laquelle ils prenaient une part de plus en plus active.

¹ « Ceux-ci sauront trouver l'équilibre entre découvertes par les élèves des réalités passées et mises au point sur des connaissances indispensables qu'ils peuvent seuls transmettre et qui ne peuvent pas relever de la construction autonome du savoir ». *Id.*, p. 79

² Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

³ JOUTARD, P., 5 janvier 2012. (I. DELHAYE - LE GOAZIOU, Intervieweur)

Le programme de 2008 manifeste le choix de reporter la sensibilisation à la démarche de l'historien au niveau de l'enseignement secondaire. Manquent en effet les éléments, simplifiés pour le niveau primaire, mais néanmoins constitutifs de cette démarche, que l'on retrouvait explicitement en 2002 pour le cycle trois. Le texte précise d'ailleurs ses ambitions de ce point de vue en donnant à lire, nous l'avons vu, qu'« il [...] s'agit donc [...] seulement de s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou évènements représentatifs de chacune de ces périodes ». Le programme de 2008 semble donc vouloir faire la plus grande part à la mémorisation de dates, personnages et évènements qui décrivent des moments de l'histoire, avec pour vocation à plus long terme d'« identifier et caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège ». La prédilection des concepteurs de 2008 pour des faits retenus linéairement semble, se dessiner. L'enseignement de l'histoire en 2008 au cycle trois poserait donc un certain nombre de faits dont les mises en liens résultent implicitement de leur succession temporelle au sein de la période qu'ils contribuent à caractériser. Ces mises en lien ne semblent pas nécessiter de démarche particulière, le « récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux »¹ contribuant à apporter ces connaissances. L'*observation* de quelques documents patrimoniaux placée juste *après* le récit aurait tendance à conférer un statut plutôt illustratif à ces derniers, et donc à ne convoquer aucune démarche particulière d'investigation de la part des élèves.

L'accès progressif à la discipline histoire se construit donc sur une appréhension, plus ou moins approfondie selon les options prises au sein des deux programmes, de la complexité temporelle, et de la démarche historique pour ce qui concerne le texte de 2002. Il convient désormais d'étudier plus précisément les types de connaissances historiques plébiscités par chacun de ces deux textes officiels, la manière dont elles vont se constituer, et tout d'abord le type de rôle attribué de part et d'autre au langage qui les exprime.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

Vers deux conceptions de l'histoire

Une différence de profondeur dans le rapport au langage

Les deux textes font allusion, chacun à leur manière, à certaines acquisitions langagières spécifiques à la discipline et dont l'usage, lorsqu'il est précisé, se rapporte à l'expression orale ou écrite de plus en plus juste et précise à propos des connaissances acquises.

Les programmes de 2002, comme nous l'avons vu dans la partie consacrée à la maîtrise de la langue, plaçaient en maternelle le « langage au cœur des apprentissages » et associaient régulièrement, dans le domaine « découverte du monde », l'évolution du langage avec la découverte et la compréhension¹ chez l'enfant de maternelle. L'ambition était d'acquérir un « lexique plus précis et une syntaxe plus complexe, mieux adaptée à la description des relations [...] temporelles [...] »². Il s'agissait ainsi de « prendre conscience des usages plus contraints du langage³ » exigés par cette description singulière et particulièrement complexe des relations temporelles. Pour mémoire, le « langage au cœur des apprentissages » de 2002 prenait sa signification par l'appropriation d'un langage permettant de structurer efficacement la pensée tout en accompagnant ses évolutions. Il s'agissait également de clarifier progressivement certaines notions, relatives ici à des relations temporelles variées, afin de pouvoir aborder le « temps historique⁴ » dans toute sa complexité.

En cycle deux, le travail se poursuivait car on pouvait lire « dans toutes les activités mettant en jeu le langage, à l'oral et à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", dans les programmes de l'école maternelle, § 3.3), les multiples formes d'expression verbale de la temporalité (en particulier dans le cadre

¹ « À mesure que ses représentations s'affinent, il utilise un lexique plus précis et acquiert une syntaxe plus complexe mieux adaptée à la description des relations spatiales, temporelles, de causalité, et au cheminement du raisonnement ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

² *Id.*, p. 31

³ *Id.*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 65

du récit).¹ » Le chapitre auquel il est fait allusion dans cette citation précisait ici encore, non seulement l'importance du « lexique de plus en plus précis et abondant² », mais aussi celle de « formes syntaxiques » et même de « formes linguistiques » nouvelles³. Les compétences attendues précisait les acquisitions visées tout en insistant sur un usage *pertinent* du vocabulaire acquis : « Être capable de : [...] utiliser à bon escient les temps du passé rencontrés dans les récits historiques. Avoir compris et retenu : [...] le vocabulaire spécifique, pouvoir l'utiliser de façon exacte et appropriée⁴ ».

Les propositions pour le cycle trois en 2002 venaient renforcer le travail sur le langage, tant à l'écrit qu'à l'oral. Elles préconisaient à la fois le recours au débat supposant « un usage réglé de la parole, attentif à la précision du vocabulaire utilisé et à la rigueur du raisonnement⁵ », et « l'écriture d'abord collective puis progressivement plus individuelle, d'une courte et modeste synthèse⁶ ». Il était donc envisagé de multiplier les occasions de faire usage de ce langage spécifique et d'en améliorer ainsi l'efficacité. Le passage à l'écrit représentait ici un moyen supplémentaire d'organiser sa pensée et d'en renforcer la précision par l'usage pertinent et progressivement enrichi du vocabulaire, des temps du passé, et de la syntaxe. Les documents d'application du cycle trois y faisaient d'ailleurs largement allusion, affirmant même que l' « on s'aperçoit que ces compétences (en matière d'apprentissage de la langue) participent aussi à la construction d'une intelligence historique, quand, par exemple, l'élève doit comprendre ce qu'est un récit⁷ historique, différent du récit littéraire, ou acquérir un vocabulaire spécifiquement historique. C'est dire combien les activités se recourent⁸ ». Dans ces mêmes documents d'application, figurait le vocabulaire, y compris notionnel, à retenir pour

¹ *Id.*, p. 55

² *Id.*, p. 19

³ « La compréhension de ces énoncés renvoyant à une expérience passée ou à venir (ou imaginaire) implique la maîtrise progressive d'un lexique de plus en plus précis et abondant, de structures syntaxiques nouvelles, de formes linguistiques qu'il ne connaît pas encore ». *Id.*, p. 19

⁴ *Id.*, p. 80

⁵ *Id.*, p. 78

⁶ *Id.*, p. 78

⁷ Les allusions à la distinction entre ces deux types de récits ont été supprimées en 2007

⁸ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 19

caractériser avec pertinence et précision les différentes périodes historiques découpant le programme. Le regroupement de différents termes constituait de premières trames notionnelles porteuses de cohérence entre ces différents éléments de lexique. L'attention portée au vocabulaire était justifiée ainsi : « un échange va ainsi se faire entre le maître et l'élève ou un groupe d'élèves, demandant une rigueur de raisonnement et un choix très précis de vocabulaire (la monarchie n'est pas la république, elle peut être absolue ou parlementaire) ¹ ». L'ensemble de ces options prises en 2002 ont trouvé écho dans les conceptions d'Antoine Prost qui, au cours du colloque de 2002 (postérieur à la rédaction des programmes), avait affirmé que « la première finalité de l'enseignement de l'histoire est de permettre aux élèves de comprendre le monde social et politique dans lequel ils vivent en leur donnant le vocabulaire et la syntaxe nécessaires pour nommer les réalités [...] »².

En 2008, l'enrichissement d'un vocabulaire précis lié aux acquisitions est recherché notamment pour *décrire*³. L'aspect syntaxique n'est pas mentionné dans la partie disciplinaire. Les programmes expriment une propension, déjà observée dans ces textes⁴, à cibler de nombreuses propositions sur l'acquisition d'un vocabulaire

¹ *Id.*, p. 9

« [...] ainsi, savoir caractériser les périodes historiques, c'est avoir acquis un vocabulaire spécifique et déjà connaître quelques-unes des dates ». *Id.*, p. 18 , « Sous la conduite du maître, l'élève utilise l'écriture manuscrite ou numérique pour construire celle-ci, pour garder la trace d'un point important et des réflexions qu'il a suscitées, pour y réinvestir le vocabulaire et les notions ; il rédige un lexique du vocabulaire à retenir pour mieux en percevoir le sens [...] ». *Id.*, p. 25

Quelques exemples d'éléments de vocabulaire à maîtriser : « Archéologie, fouille, biface, fossile, nomade, sédentaire », « Empire, démocratie, cité, ville, villa, amphithéâtre , théâtre, arène, thermes, aqueduc, temple, polythéisme, monothéisme, judaïsme, christianisme », etc. *Id.*, p. 11

² (Direction de l'enseignement scolaire - Programme de pilotage, 2004)

³ « Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas).

[...]

Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis dont l'usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

⁴ « Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste ». *Id.*, p. 12

général riche. Il ne mentionne pas directement, en revanche, les perspectives plus larges et véritablement fonctionnelles d'une bonne maîtrise du langage *spécifique* à l'histoire. L'enrichissement de la syntaxe est, certes, évoqué en 2008, mais dans le chapitre « S'approprier le langage », et avant tout de manière plutôt globale¹. L'allusion à un lexique particulier et à un usage approprié de la conjugaison à acquérir pour exprimer les relations temporelles est cependant rappelé ensuite au sein du chapitre « se repérer dans le temps² » (intégré au domaine « Découvrir le monde ») :

« Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.³ ».

D'une manière générale, l'importance du langage dans le travail de compréhension et de conceptualisation est d'autant moins marquée en 2008 que l'on avance dans les cycles. La prise en compte du langage s'exprime en effet au cycle deux par : « ils acquièrent des repères dans le temps et l'espace, des connaissances sur le monde et maîtrisent le vocabulaire spécifique correspondant⁴ ». Ce type d'objectif n'apparaît plus du tout dans la partie disciplinaire pour le cycle trois. Ce vocabulaire n'est d'ailleurs précisé à aucun moment du programme.

S'approprier les éléments de la temporalité indispensables à toute tentative de compréhension historique ou d'expression de connaissances ne peut, ni en 2002, ni en 2008, se passer d'acquisitions langagières parallèles. On peut cependant, après lecture des deux textes, avancer que la profondeur et l'étendue de ces acquisitions présentent un certain nombre de différences qui engagent de manière inégale les

¹ « Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser) ». *Id.*, p. 12

² *Id.*, p. 16

³ *Id.*, p. 12

⁴ *Id.*, p. 18

processus de compréhension voire d'élaboration des connaissances de la part des élèves.

Développer des connaissances en histoire suppose concomitamment de caractériser avec pertinence des relations temporelles plus ou moins complexes, et avant tout, de repérer et situer efficacement dans le temps des faits jugés significatifs, afin de pouvoir révéler des liens de causalité entre eux.

Des statuts différents accordés aux connaissances

En maternelle, les programmes de 2002 mettaient la prise de repères spatiaux et temporels au service d'un ordonnancement des événements dans le temps qui passe et d'une structuration des espaces explorés¹, mais aussi d'une structuration des observations et de l'expérience de l'enfant sous forme de premières relations causales².

En cycle deux le texte précisait en introduction générale du domaine, que « l'enseignant aide ses élèves à donner une première cohérence aux connaissances qu'ils construisent³ », puis plus loin, que « l'espace et le temps deviennent des cadres homogènes et explicites dans lesquels ces connaissances peuvent être situées⁴ ». On pouvait percevoir ici l'allusion à la mise en place ultérieure de la chronologie. Il était toutefois précisé que « 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 et les arts visuels restent les moyens les plus efficaces de les appréhender⁵ ». Ne figurait dans le programme de cycle deux aucune allusion à des faits ou notions historiques précis à apprendre. La connaissance historique, étroitement associée à l'idée de compréhension, ne venait, en 2002, « s'installer » que lorsque les conditions d'un

¹ « Les activités proposées dans cette perspective lui donnent des repères pour ordonner les événements dans le temps qui passe et structurer les espaces qu'il explore ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 18

² « Il commence ainsi à se confronter aux contraintes de la pensée logique, apprend à utiliser des repères spatiaux et temporels pour structurer ses observations et son expérience, constate qu'on peut relier la cause et l'effet ». *Id.*, p. 31

³ *Id.*, p. 54

⁴ *Id.*, p. 54

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 54

accueil signifiant et opérationnel étaient mises en place, c'est-à-dire, en cycle trois, lorsque la maîtrise de la temporalité permettait une intelligence de cette connaissance, et donc sa contribution à une compréhension, même simple au début, des faits historiques, et de leurs relations organisées par la chronologie. Les élèves allaient ainsi poursuivre en cycle deux, dans cette perspective, « l'exploration des manifestations de la temporalité¹ », dans la continuité du travail entamé en maternelle. Elle permettait non seulement d'optimiser l'investissement du temps social, mais surtout l'accès à « la prise de conscience de réalités ou d'évènements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare »². Le programme annonçait comme compétence attendue : « être curieux des traces du passé et les questionner pour les interpréter avec l'aide du maître »³. Comme le précisait ce même texte de 2002 en cycle deux, « il ne s'agit donc pas de faire de l'histoire ». Ce travail se révélait ici à caractère en partie propédeutique. Il participait de fait, en cycle trois, de la construction d'une « première intelligence historique [...] », objectif qui fut supprimé dès le programme de 2007.

Une certaine perte de lisibilité, et par conséquent de portée des intentions poursuivies, se voit, en 2008, en partie illustrée par des objectifs affichés très souvent mêlés aux contenus proposés qui, du coup, apparaissent presque comme des fins en soi, et fondent un autre rapport à la chronologie.

Le texte de 2008 retient que « [l'enfant] apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels⁴ ». La perspective d'une représentation progressive du monde et d'une construction de connaissances signifiantes à cet égard, est de ce fait moins précise, et cette utilisation de repères spatiaux et temporels reste dénuée de finalités concrètes. Dans ces programmes, nous l'avons vu, est favorisée, dès le cycle deux, la mise en mémoire de quelques faits qui ne sont pas précisés mais n'expriment aucune relation entre eux. Il s'agit bien de repères que les enfants devront retenir *avant* de comprendre pourquoi ils doivent les retenir, et surtout, comment s'en servir.

¹ *Id.*, p. 55

² *Id.*, p. 55

³ *Id.*, p. 56

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 15

Faire le choix des connaissances à retenir n'est pas chose aisée et René Remond l'avait rappelé lors de l'introduction du colloque d'histoire géographie de 2002 en précisant que face à la surabondance de connaissances l'un des premiers critères de choix « définit le savoir nécessaire aux élèves pour pouvoir être contemporains de leur temps et disposer des moyens d'accéder à l'intelligibilité d'un monde dont ils sont à la fois les spectateurs et les acteurs.¹ ». Nous l'avons vu, la notion de « connaissance » à retenir apparaît dès le cycle deux en 2008 mais seulement au cycle trois en 2002. Le souci de transmettre un certain nombre de références culturelles est présent dans les deux textes et des connaissances formalisées y figurent donc, au cycle trois, organisées au sein de périodes historiques découpant le programme de manière *quasiment* comparable. Ces périodes sont présentées de part et d'autre comme devant faire l'objet d'une identification par les élèves et sont, à première vue, presque analogues (y compris lorsqu'elles comportent des erreurs²) mais leurs ressemblances *a priori* ne sauraient résister à un examen plus poussé : les thématiques et points forts qui les caractérisent présentent quelques changements significatifs. Si des portions de phrases entières sont recopiées à l'identique à l'intérieur des périodes à étudier, elles n'en restituent pas forcément tout le sens. Le type de connaissances recherchées, et surtout leur usage présentent des différences importantes.

Ainsi, au cycle trois de 2008, il s'agira de caractériser, en s'appuyant sur quelques faits et personnages retenus, les grandes périodes qui seront étudiées au collège ».

Quelques éléments - que l'on retrouve pour certains en 2008 - étaient choisis également dans les programmes de cycle trois de 2002 pour être retenus par les élèves. Présentés dans ces textes comme des points forts, ils annonçaient, eux aussi, l'idée de représentativité et de caractérisation des périodes manifestée en 2008. Certains d'entre eux y étaient présentés comme indispensables tandis que d'autres

¹ Direction de l'enseignement scolaire – Programme de pilotage, 2004. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO, p. 13

² Dans les deux programmes, dans la période préhistoire, on peut en effet lire la « maîtrise du fer » au lieu de la « maîtrise du feu » ; les documents d'application de 2002 corrigent cette erreur en mettant comme repère chronologique « le feu », à - 600 000 ans, puis en évoquant l'« utilisation du feu » dans les commentaires. Cette erreur figurait également dans les textes de 2007

étaient laissés au libre choix du maître¹. Le vocabulaire spécifique à savoir utiliser, conformément aux objectifs mentionnés dans les deux programmes, n'était néanmoins proposé précisément qu'en 2002 pour parfaire la caractérisation compréhensive des périodes étudiées. Au-delà du vocabulaire, il s'agissait toutefois d'une caractérisation dépassant largement le cadre de la simple description, car dans le cadre des compétences devant être acquises en fin de cycle on avait pris soin de préciser :

« Être capable de :

- *distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, commencer à connaître pour chacune d'entre elles différentes formes de pouvoir, des groupes sociaux, et quelques productions techniques et artistiques² ».*

On voyait également apparaître le recours à quelques liens de causalité :

« Avoir compris et retenu :

- *une vingtaine d'événements et leurs dates (voir document d'application)* ;

- *le rôle des personnages et des groupes qui apparaissent dans les divers points forts, ainsi que les faits les plus significatifs, et pouvoir les situer dans leur période ;*

- *le vocabulaire spécifique, pouvoir l'utiliser de façon exacte et appropriée.³ »*

Les concepteurs de 2002 n'avaient pas décidé de retenir uniquement des « chefs d'États » et « grands chefs militaires »⁴ ou bien des événements à caractère politique⁵. Il était d'ailleurs précisé qu'« il [le programme] ne se limite pas aux seuls

¹ « Le document d'application précise les dates importantes, les personnages et les groupes significatifs, le vocabulaire de base, les sources et documents utilisables, en distinguant ce qui est indispensable et ce qui est laissé à l'appréciation du maître ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

² *Id.*, p. 80

³ *Id.*, p. 80

⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

⁵ « Peut-on laisser les élèves démunis face à l'expérience du monde et du temps social qui est aujourd'hui le leur ? Ils ont, par la télévision, une information immédiate sur l'ensemble de la planète ; ils peuvent, à travers la Toile, communiquer avec des classes du monde entier ; ils

événements politiques mais s'ouvre aux autres réalités qui seront abordées dans leur complexité au collège¹ ». Plus loin, on pouvait lire que « chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs, dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique² ». On retrouvait ici l'apport des historiens de l'école des Annales qui ont préféré une histoire plus « totale », accordant une plus grande importance aux faits économiques et sociaux, et dépassant ainsi la seule prise en compte des événements et personnages historiques et militaires³. Subséquemment, des personnages choisis parmi les « écrivains, poètes, peintres, musiciens, savants et inventeurs⁴ » se voyaient cités en 2002. Mais on pouvait lire également « on n'oubliera pas, pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique⁵ ». En introduisant ce genre d'éléments, il s'agissait, selon Philippe Joutard, d'initier des « ruptures qui puissent être acceptées⁶ » par rapport à des personnages plus classiquement retenus à l'école. Cela devait constituer un compromis dans ce qui constituait, somme toute, un éloignement de l'idée de « roman national ».

L'allusion aux femmes dans l'histoire venait combler un déficit. Il s'agissait d'une entreprise plutôt innovante qui faisait favorablement écho aux recherches sur le genre en histoire, et auxquelles le colloque de 2002 avait réservé l'une de ses communications. Chantal Février et Michèle Zancarini-Fournel y avaient rappelé en l'analysant, que « l'histoire du genre a longtemps été le parent pauvre de l'historiographie française » et qu'elle « [...] demeure confrontée à des

apprennent d'autres langues que le français ; leur monnaie de référence est l'euro. Les maîtres n'oublieront pas cependant l'histoire régionale et locale, moyen de rendre l'approche historique plus concrète, de mettre en valeur les décalages, d'expliquer les spécificités d'une région. Le programme ne se limite pas à la seule histoire politique : l'évolution de la recherche et des intérêts culturels des sociétés contemporaines oblige à s'ouvrir aux autres réalités. Ces modifications étaient d'ailleurs fortement demandées dans la consultation de 1999 et sont approuvées dans la consultation de 2001 ». *Id.*, p. 7

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

² *Id.*, p. 78

³ Une citation de Marc Bloch figure au sein des documents d'application.

⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 78

⁶ JOUTARD, P., 16 juin 2011. (P. LEGRIS, Intervieweur). Consulté le 20 juin 2011 sur "Aggiornamento" : <http://aggiornamento.hypotheses.org> -

incompréhensions et à des résistances.»¹. Elles avaient par ailleurs rappelé l'évolution institutionnelle récente entérinée par la loi d'orientation de 1989 et accélérée par la convention de 2000 « pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », signée entre autres par Xavier Darcos, qui incitait à « rappeler l'apport des femmes dans tous les champs du savoir et dans les matières enseignées et introduire des contenus relatifs à la construction des rôles sociaux »².

Prise en compte des différents groupes sociaux, des femmes, des acteurs et évènements des mondes artistiques et littéraires, scientifiques et techniques, ouverture à l'Europe voire au monde sont apparemment laissés de côté dans les programmes de 2008. Cela se manifeste tout d'abord dans le choix des personnages à connaître, personnages qui étaient choisis dans d'autres registres en 2002 et « présentés aux élèves à la fois comme témoins privilégiés de leur époque et comme des individus au parcours singulier dont on peut mettre en valeur la personnalité ou l'exemplarité du comportement sur le plan des valeurs »³, et non recensés par leurs seuls exploits militaires.

En 2008, si l'on prend l'exemple de la littérature, excepté Voltaire et Rousseau⁴, les noms d'écrivains portés par des valeurs humanistes, et, pour certains, particulièrement engagés à leur époque pour dénoncer les facettes sombres de la nation et de l'histoire française (Rabelais, La Fontaine, Molière, Victor Hugo et Émile Zola⁵, et même Gao Xia Jian⁶, écrivain contemporain chinois, contestataire, naturalisé français), ont disparu des nouvelles références à connaître. Ont également

¹ FEVRIER, C., & ZANCARINI-FOURNEL, M., 2004. L'histoire et la géographie saisies par le genre. Dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO., p. 117

² LOI n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, cité par (FEVRIER & ZANCARINI-FOURNEL, 2004, p. 119)

³ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 9

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 25

⁵ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 14 ; 15

⁶ *Id.*, p. 16

disparu, Georges Sand¹ qui représentait le genre féminin, ou des auteurs étrangers tels que Shakespeare, Goethe, Cervantes² (couramment jugés incontournables dans l'histoire de la littérature universelle), Neruda³ (lui aussi particulièrement engagé politiquement), ou encore Léopold Sédar Senghor⁴, témoin de l'histoire coloniale de la France. L'apparition du premier livre imprimé n'est d'ailleurs plus retenue comme jalon important de l'histoire⁵.

Le milieu artistique n'est plus représenté, ce qui peut sérieusement interroger quant à une éventuelle cohérence avec l'histoire des arts. Il l'était en 2002 par De Vinci, Delacroix ou Picasso⁶, mais aussi par Bach, Mozart ou Stravinsky⁷. Les débuts du cinéma ne sont plus mentionnés dans la chronologie, de même que Charlie Chaplin et son film « le dictateur »⁸, témoin en son temps de la montée du régime nazi, désormais écarté des références à connaître. Vauban et Eiffel⁹ dont les constructions marquent encore nos paysages français ont eux-mêmes disparu - privant les leçons d'histoire de liens intéressants avec la géographie et avec l'histoire des arts -, tout comme les explorateurs tels que Marco Polo ou le premier homme sur la lune¹⁰.

Le monde scientifique et de l'invention s'est par ailleurs vu amputer de la date de la première impression d'un livre ou de celle de l'apparition du cinéma, de la machine à vapeur, du chemin de fer puis de l'automobile et du premier avion, et même du premier ordinateur¹¹, dépossédant les élèves d'une réflexion sur l'évolution des connaissances et sur les conséquences des inventions sur le cours de l'histoire, et des nouvelles problématiques engendrées par elles. L'apparition du premier volume de l'Encyclopédie n'est plus recensée. Albert Einstein¹², dont les théories n'ont pas été sans effets, ne figure plus désormais au panthéon des personnages curriculaires.

¹ *Id.*, p. 15

² *Id.*, p. 13 ; 14 ; 15

³ *Id.*, p. 17

⁴ *Id.*, p. 17

⁵ *Id.*, p. 12 ; 13

⁶ *Id.*, p. 14 ; 15 ; 17

⁷ *Id.*, p. 15 ; 17

⁸ *Id.*, p. 16

⁹ *Id.*, p. 14 ; 15

¹⁰ *Id.*, p. 13 ; 16

¹¹ *Id.*, p. 13 ; 15 ; 16

¹² *Id.*, p. 17

Notons toutefois l'allusion générale actuelle aux progrès techniques au XIX^{ème} siècle¹, apparue depuis 2007.

Au-delà de la fermeture à certains champs, on peut également remarquer que l'ouverture aux références extra nationales de l'histoire a disparu.

Le recentrage significatif sur ce qui fonderait l'héritage commun de la France voire une certaine identité est patent. Les références à une construction du pays engendrée par des origines multiples sont effacées, comme c'était déjà le cas en 2007. Le libellé de l'un des points forts relatifs aux origines du territoire français a disparu : « À l'origine du territoire français, une diversité qui en fait la richesse : populations premières, Grecs, Celtes (Gaulois) prédominants »² s'exprime désormais uniquement par « Les Gaulois »³. Dans la chronologie, on ne trouve plus trace de la création de Marseille par les Grecs, de l'installation des Celtes venus d'Europe centrale en Gaule⁴. S'ils ne sont pas fondamentaux en tant que tels, ces éléments contribuent néanmoins à troubler quelque peu la conception teintée de légende d'une France immuablement perpétuée à partir d'un lien direct entre d'uniques Gaulois, indiscutablement issus du sol français, et le peuple français actuel.

Par ailleurs, la prééminence de la religion chrétienne paraît actuellement réaffirmée. L'hégire, qui venait en 2002 relativiser le caractère universel de notre calendrier organisé par la naissance de Jésus Christ⁵, ou bien certains évènements liés aux guerres de religion, sont abandonnés. Alors que les concepteurs de 2002 avaient ramené la naissance de Jésus-Christ avant l'origine de notre calendrier⁶, ceux de

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 25

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

⁵ Les documents d'application en histoire précisaient même que « d'entrée de jeu, le maître rappellera que le calendrier est une convention fondée sur un événement d'origine différente selon les cultures. Le nôtre, aujourd'hui reconnu universellement, a comme point de départ la date de naissance de Jésus-Christ (avec une erreur initiale de cette datation), [...] D'autres calendriers coexistent avec lui, juif, musulman ou chinois. Dès le début, l'élève saisit donc la diversité de l'histoire humaine et doit apprendre à respecter cette diversité, véritable démarche d'éducation civique. [...] Cela permet de faire la part de l'artifice et de l'objectivité dans ces calendriers ». *Id.*, p. 8

⁶ « -6 ou -4 : naissance de Jésus-Christ, qui meurt autour de 30 ». *Id.*, p. 11

2008 ont préféré revenir à la version la plus conforme aux représentations populaires. L'islam est présenté comme une « autre civilisation¹ », alors qu'en 2002 on évoquait plutôt « une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion, l'islam² » et qui nous avait apporté un certain nombre de connaissances, d'inventions et de richesses artistiques³. Enfin, Louis IX a désormais droit à l'unique dénomination à connotation religieuse de « Saint-Louis⁴ » tandis que les concepteurs de 2002 avaient privilégié celle de « Louis IX », assortie de « Saint-Louis » entre parenthèses⁵.

Les éléments alimentant la référence européenne ou mondiale sont aussi occultés : le caractère très européen d'un empereur tel que Charlemagne qui avait été souligné dans le texte de 2002 par des références chronologiques précisant son sacre à Rome et la capitale de son empire à Aix la Chapelle⁶ est désormais ignoré. Les événements concernant des royaumes ou états étrangers, (« la glorieuse révolution anglaise » présentée pour ses avancées civiques, l'indépendance des États Unis, l'unité allemande, la création de l'ONU, assortis de personnages tels que la reine Victoria, Winston Churchill ou Georges Washington⁷), excepté ceux relatifs à la signature du traité de Rome ou à la chute du mur de Berlin⁸, ne sont plus mentionnés. De même, les grands personnages héroïques (en général politiques ou militaires), devenus légendaires dans l'esprit de nombreux français, sont préférés à ceux qui, comme nous l'avons vu, sont moins souvent associés, dans l'imaginaire populaire, à

On s'autorise même, en rectifiant explicitement la date de naissance supposée de Jésus-Christ dans la chronologie de 2002, à laisser entendre que l'Histoire pourrait faire des erreurs, mais surtout, comme le rappelle Philippe Joutard, que l'ambition de se rapprocher de la vérité était un enjeu fondamental en 2002. JOUTARD, P., 5 janvier 2012. (I. DELHAYE - LE GOAZIOU, Intervieweur)

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 25

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

³ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 12 - 13

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 25

⁵ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 13

⁶ *Id.*, p. 12

⁷ *Id.*, p. 13 ; 15

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 25

cette grande épopée, hommes, femmes restés plus anonymes, et groupes sociaux pourtant acteurs eux aussi de l'histoire de la nation française. Napoléon¹ reste mentionné (mais la création du code civil, fondement du droit civil français et dont une partie est pourtant toujours en vigueur est retirée de la chronologie²), ainsi que le Général de Gaulle, désormais très explicitement associé à la Cinquième République³. Cette « personnalisation » de la Cinquième République paraît préférée à l'explicitation des fondements de notre fonctionnement démocratique qui était soumis à l'étude dans le texte de 2002⁴. Des défenseurs des droits de l'Homme, tels que Condorcet ou Victor Schoëlcher⁵, défenseur également des droits de la femme, Ghandi ou Martin Luther King⁶ ne figurent plus dans la liste des personnages à connaître, de même que des femmes témoins de leur temps et écrivains (Anne Franck), émancipées (Hélène Boucher), féministes, voire anarchistes, comme Louise Michel⁷ - mais l'accès au droit de vote des femmes en France figure au sein de la chronologie actuelle à connaître⁸ -, ou des symboles du socialisme tels que Jean Jaurès⁹.

L'histoire des genres qui avait trouvé une place dans les programmes de 2002 n'aura pas, comme nous venons de le voir, été retenue en 2008. Les groupes anonymes en général, ayant, pour certain d'entre eux, symbolisé les grandes luttes internes marquant l'histoire de la France et notamment parfois de ses entreprises les

¹ *Id.*, p. 25

² Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 13

³ « Charles de Gaulle et la fondation de la Cinquième République » au lieu de « La Cinquième République ».

⁴ « La Cinquième République : pour commencer à comprendre le fonctionnement de notre système démocratique ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

⁵ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 14 - 15

⁶ *Id.*, p. 17

⁷ *Id.*, p. 15 ; 17

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 25

⁹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 15

plus discutables, ne sont pas mis à l'honneur, comme si l'histoire devait conserver ce caractère lisse qui exonère notre héritage national de toute crise majeure ou sujet polémique, et prive les progrès sociaux et politiques qui le caractérisent d'une partie des apports de ses luttes sociales. Ainsi, au-delà des « poilus dans les tranchées », « résistantes et résistants », « les femmes de la Révolution », « les ouvriers au XIX^{ème} siècle », « les femmes au travail », « les esclaves »¹, ne sont-ils plus consignés dans le texte de 2008.

À l'inverse, des dates au caractère mémoriel fort, conformes à la tendance à une histoire-mémoire ont été ajoutées, rappelant la bataille de Verdun, l'armistice de 14-18, l'appel du 18 juin 1940 (dénommé désormais « l'appel du Général de Gaulle »), le 8 mai 1945².

Enfin, alors que la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen ne figurait pas dans le projet de programme de 2008 mais a été rajoutée dans le texte définitif³, celle des droits de l'enfant⁴, contestée par nombre d'anti-pédagogues car souvent comprise comme trop proche du principe de « l'élève au centre du système », est quant à elle, supprimée.

Les choix relevés en 2008 caractérisent de ce point de vue un type d'histoire rappelant les conceptions d'Ernest Lavisse, c'est-à-dire une histoire manifestant une certaine vocation à magnifier des « récits » en s'appuyant sur les « grands hommes » et les événements les plus emblématiques issus des champs politique et militaire.

En 2002, le caractère signifiant des connaissances progressivement élaborées, en association avec le développement de la « méthode critique⁵ », devait permettre la constitution de « références culturelles⁶ » créatrices d'identité et néanmoins porteuses d'universalité, grâce à l'élargissement des explorations au-delà du territoire français⁷

¹ *Id.*, p. 14 ; 16 ; 17

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 25

³ *Id.*, p. 25

⁴ *Id.*, p. 16

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

⁶ *Id.*, p. 65

⁷ « On a veillé à ne pas se limiter aux seuls Français, même s'ils constituent normalement la grande majorité ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 9

souligné précédemment. Le lien avec l'éducation civique y était en conséquence explicitement établi, et l'histoire, comme la géographie ou les enseignements artistiques, participaient effectivement à cette lente construction du citoyen.

Le programme de 2008, même s'il annonce en introduction générale au cycle deux que « [...] les premières réflexions historiques et civiques garantissent une indispensable ouverture sur le monde et la construction d'une culture commune à tous les élèves¹ », tempère ensuite fortement, comme nous l'avons vu, l'ambition de ces propos. Seule une allusion à la prise de « conscience de l'évolution des modes de vie »² vient appuyer l'idée d'un début de réflexion sur l'histoire, et l'investissement d'une culture commune semble devoir reposer sur une série d'évènements et de personnages à retenir empruntés à un champ réduit de références. La tendance à se replier sur ce qui se rapporte le plus directement à la France s'écarte quelque peu de la conception de l'histoire de René Remond qui estimait au colloque de 2002 que « de toutes les disciplines, l'histoire est en effet celle qui permet le mieux de prendre conscience de la diversité des sociétés et des cultures. Elle doit donc aider les citoyens d'une démocratie à accepter la pluralité des jugements.³ ». L'abandon des références extra nationales et extra culturelles françaises (par exemple du calendrier⁴) et des débats interprétatifs est en effet patent en 2008.

Chacun des programmes étudiés propose néanmoins un type de mise en relation des connaissances qui devront être retenues, affecté à chaque fois d'une manière particulière de considérer, voire d'utiliser la chronologie.

Deux manières de donner une intelligibilité aux faits

Les chronologies présentées dans chacun des deux programmes, ne manquent donc pas de différences significatives, tout en étant présentées, de part et d'autre, comme des éléments indispensables à l'enseignement de l'histoire. Les points forts,

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 17

² *Id.*, p. 19

³ (Direction de l'enseignement scolaire - Programme de pilotage, 2004)

⁴ « Dès le début, l'élève saisit donc la diversité de l'histoire humaine et doit apprendre à respecter cette diversité, véritable démarche d'éducation civique ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 8

repris, apparemment seulement à l'identique dans les deux textes, ne sont en effet pas présentés de la même façon.

En 2002, ceux-ci étaient introduits, précédés d'explications et de commentaires visant à en préciser les enjeux, à permettre la compréhension, pour mieux les restituer, des choix de périodes et de connaissances réalisés, et à terme d'autoriser, par les élèves eux-mêmes, interprétations et prises de recul¹. Il ne s'agissait donc pas seulement de retenir et de réciter quelques faits, mais d'opérer des mises en lien, d'appréhender ce qui caractérise au mieux ces grandes périodes et fonde leur découpage, à partir de leurs problématiques. Il s'agissait, en s'appuyant sur la chronologie, de saisir ce qui renvoie à la continuité, aux ruptures, à la simultanéité ou à l'irréversibilité, à la courte ou à la longue durée constituant le temps historique, et qui rend significatives les dates à retenir :

« Au cycle 3, à partir d'une approche disciplinaire de l'histoire mieux constituée, le maître aide l'élève à construire une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée. Le respect du déroulement chronologique, jalonné par des dates significatives, y est donc essentiel et constitue l'une des bases de l'approche historique² ».

Cette définition du temps historique avait d'ailleurs été retirée des programmes de 2007. En un mot, il s'agissait en 2002 de construire une intelligence du temps historique, intelligence dont le respect du déroulement chronologique était

¹ « L'objectif est de s'assurer que les élèves auront acquis, à la fin du cycle 3, une première notion de la succession et des caractéristiques, souvent contrastées, de ces grandes époques, en commençant à construire, dans ce contexte, quelques relations de causalité ». *Id.*, p. 7

Citons parmi tous les enjeux affichés : « Cette période de trois siècles, riche de multiples événements, ouvre véritablement le monde moderne, ainsi qualifié par opposition à une époque contemporaine plus proche de nous. L'ensemble de la planète est désormais accessible, l'imprimerie facilite une large diffusion des connaissances et des idées, une vision scientifique du monde émerge, aux XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles. Avec l'Encyclopédie, le XVIII^{ème} siècle voit se développer l'intérêt pour les techniques. De grands textes fondateurs, marquant encore la vie politique et sociale de notre pays, sont élaborés : la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen et le Code civil. Mais la même période a vu le massacre des Indiens d'Amérique, la traite des noirs, la Terreur révolutionnaire et l'apparition de la "guerre de masse", caractéristique de la Révolution et de l'Empire.

Points forts

- le temps des découvertes : la planète désormais accessible, mais l'apparition d'une nouvelle forme d'esclavage [...] ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

² *Id.*, p. 78

jugé essentiel¹ et permettait d'appréhender des temporalités diversifiées, contrairement à ce qu'a prétendu le ministre Darcos lors de son discours de présentation de la réforme du primaire. Ce déroulement chronologique se présentait comme une aide au repérage et à l'établissement d'hypothèses vis-à-vis de certains liens de causalité, et non comme une entité à retenir pour elle-même². Les connaissances, par ailleurs jugées indispensables alimentaient, dans le programme de 2002, la capacité à comprendre et à interpréter, tout d'abord par un travail actif de mise en lien reposant sur la maîtrise d'un langage spécifique et des repères chronologiques. Elles s'appuyaient ensuite sur la diversité des ressources et registres servant de support à ce travail organisé par le rapport à la temporalité. On peut sans doute considérer que la continuité avec le collège pouvait être assurée sur la base d'une approche rappelant la conception spiralaire des apprentissages telle que développée par Bruner³. Celle-ci permet d'aborder la complexité des phénomènes tout en restant dans des registres de conceptualisation accessibles à l'élève mais progressivement augmentés, et finalement d'éviter à celui-ci d'avoir à surmonter des glissements épistémologiques importants et une rupture dans les représentations de ce qu'est l'histoire au moment du passage au collège.

La même exigence de se référer à une chronologie, ne fait pas grand doute en 2008 puisqu'elle fut réaffirmée dans ce même discours de Xavier Darcos. Mais il semble finalement que ce soit, à l'instar des tendances qui se dégagent déjà en 2007⁴, pour des raisons de mémorisation du déroulement linéaire du récit historique, à partir d'une conception plus métrique de la durée, plutôt que pour en appréhender les subtilités temporelles et conjoncturelles et s'en servir comme outil de compréhension. La chronologie des programmes de 2008 opère un recentrage sur

¹ « La programmation en est laissée à la liberté du conseil de cycle qui doit, cependant, respecter l'ordre chronologique et ne négliger aucune période, y compris la plus récente ». *Id.*, p. 79

² « Il s'agit en effet de fournir aux élèves un cadre chronologique élémentaire leur permettant de situer un choix restreint d'événements, créations, inventions, personnages majeurs et groupes significatifs au sein de quelques grandes époques dont on s'attachera à faire ressortir le sens global, à partir de quelques traits distinctifs ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

³ BRUNER, J. S., 1983. *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France. Psychologie d'aujourd'hui.

⁴ Les allusions à l'élaboration de synthèses par les élèves furent remplacées par celles relatives à l'acquisition de connaissances et à la mémorisation de repères spatiaux et chronologiques (événements et personnages clés)

l'histoire la plus fameuse du territoire et de la nation française et sur ses grands personnages essentiellement politiques ou militaires. Elle se désolidarise ainsi d'une histoire plus totale qui ferait intervenir, dans l'analyse et l'interprétation historiques, des champs multiples éclairant les événements, les conjonctures et les liens de causalité. Cette chronologie plutôt linéaire semble ainsi actuellement se présenter comme une fin en soi, mise au service d'un certain héritage à défendre et transmettre, et surtout, selon les concepteurs de 2008, au service des apprentissages du collège. Mais elle paraît assez peu mise au service d'une *intelligence* historique.

L'ensemble des connaissances recensées dans chacun des deux programmes vient ainsi alimenter le bagage de références culturelles des élèves, mais selon deux processus qui se différencient à la fois sur le fond et sur la forme, et finalement renvoient à des définitions plus ou moins élargies de la notion de culture. Les programmes de 2008 manifestent la tendance à valoriser des connaissances plutôt assimilées à des informations et à leur donner cohérence essentiellement par le récit linéaire.

Le modèle 2002 relatif à l'enseignement de l'histoire envisageait, en continuité avec les niveaux ultérieurs de scolarisation, la construction d'un rapport à une histoire sans concession, problématisée et interprétative.

Cette construction reposait sur une progressive intelligence du temps historique, sur une sensibilisation à certaines démarches de recherche empruntées à la discipline de référence, et sur l'usage du débat. Elle visait un savoir objectif et distancié, progressivement conceptualisé par le recours à un langage spécifique, et animé par une temporalité différentielle. Ce savoir était élaboré à partir de la mise en cohérence de faits, en partie recueillis par l'étude de traces de toutes natures, et empruntés à une large variété de champs intégrant des groupes, des genres et des personnages emblématiques, et s'ouvrant à d'autres disciplines. Ces faits étaient organisés selon une perspective notionnelle par des problématiques qui donnaient sens à leur mise en mémoire. Cette perspective supposait la prise d'appui sur une chronologie fonctionnelle et le maintien d'une périodisation, à la fois repères et fondements de cette mise en cohérence et de toute compréhension.

Le modèle relatif à l'enseignement de l'histoire défendu par les programmes de 2008 envisage la mise en mémoire de faits essentiellement apportés par le maître. Ces faits se succèdent selon une chronologie linéaire et sont considérés comme la

fondation indispensable à tout apprentissage ultérieur dans cette discipline. L'histoire, en primaire en 2008, est une histoire descriptive intégrant essentiellement, avec une presque-exclusivité française, les champs politique et militaire, et s'appuyant particulièrement sur de « grands hommes » et des évènements emblématiques, tout en créant quelques liens avec certaines autres disciplines.

Les options prises en 2002 quant à l'enseignement de l'histoire peuvent être discutées sur plusieurs points. En premier lieu on peut relever l'importance des ambitions manifestées dans ces programmes. Elles s'expriment dans la volonté de développer une approche interprétative et critique de l'histoire et de rechercher une certaine compréhension tout en élargissant le champ des références historiques, au point peut-être de troubler la lecture des faits par des enfants, et de détourner ceux-ci de connaissances, plus simples, mais facilement mémorisables. Enfin, on pourrait discuter le souci de s'approcher au plus près d'une certaine vérité historique dépourvue de tabou et de contribuer en conséquence à troubler la lisibilité de l'histoire de France pour ce jeune public.

Du point de vue des programmes de 2008, on pourrait regretter de voir installer linéairement des faits à retenir, *avant* de leur donner de l'intelligibilité, et de présenter la chronologie comme une fin en soi alimentée par des faits et dates empruntés à des registres restreints. On pourrait par ailleurs craindre de voir se dégager une histoire de France incomplète et stéréotypée, façonnant l'imaginaire de ces jeunes élèves et ne créant pas véritablement la rupture avec le récit de fiction.

Géographie : de nombreux points communs avec l'histoire

L'analyse des parties de programmes relatives au repérage dans l'espace (pour les deux premiers cycles) et à la géographie (au cycle trois) présente de nombreuses analogies avec celle de l'histoire. C'est pourquoi nous reprendrons le même type de problématique et de plan. Mais, au-delà des similarités de conception d'une discipline à l'autre, nous essaierons de faire émerger des points de spécificité disciplinaire.

De la construction de l'espace à la discipline géographique

L'accès à la discipline « géographie » repose ainsi, dans les deux programmes, - comme ce fut le cas pour l'histoire avec le travail sur le temps - sur la structuration préalable de l'espace et le repérage dans celui-ci. Ce travail se révèle être le préalable d'une réflexion sur les espaces accompagnant l'accès à des modes de représentations divers de plus en plus spécifiques et abstraits.

Dans l'ensemble, on retrouve une certaine identité des objectifs poursuivis de 2002 à 2008, en maternelle et au cycle deux. Il s'agit, dans les deux cas, d'apprendre à organiser l'espace par rapport à son propre point de vue, puis, de se décentrer afin d'adopter un autre point de vue que le sien. Il s'agit, en outre, de travailler l'orientation de l'espace graphique (explicitement « [...] en lien avec la lecture et l'écriture¹ » en 2008). Les objectifs annoncés en cycle trois sont, comme nous le verrons, eux aussi de même nature. Mais au-delà de ces points apparents de convergence, émergent à nouveau rapidement des différences qui, pour une partie d'entre elles, relèvent des mêmes registres que ceux évoqués en histoire, c'est-à-dire qui s'attachent à la prise en compte des élèves, de leur développement, et de leurs manières d'apprendre.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

On précisait, en 2002, que les apprentissages passaient par des « situations proposées » et des « problèmes à résoudre »¹, ce qui supposait un véritable travail de conception puisque l'on évoquait des « [...] savoir-faire qui doivent être construits² » et qui ne sont donc pas imputables uniquement à des phénomènes maturationnels. Les concepteurs avaient, par ailleurs, pris la précaution de préciser que « pour le jeune enfant, la possibilité de situer des objets dans l'espace commence par la construction de l'image orientée de son propre corps.³ ». Vouloir obtenir la décentration attendue par les deux programmes⁴ devient effectivement illusoire dès lors que l'enfant n'est pas déjà capable d'organiser précisément l'espace par rapport à lui-même. C'est ce que précisait à nouveau le texte de 2002 en posant quelques conditions servant de repères aux enseignants : « ce n'est que lorsqu'il est particulièrement à l'aise dans la structuration du monde qui l'entoure et qu'il commence à pouvoir l'explicitement verbalement qu'il lui devient possible de prendre vraiment conscience de la relativité de sa position. Toutefois, il est rare que cela soit achevé dans le temps de l'école maternelle.⁵ ». Le temps pris par certaines de ces acquisitions, ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves, étaient à nouveau signalés par des phrases telles que « la représentation des relations spatiales reste difficile tout au long de l'école maternelle. Elle suppose en effet que l'enfant accepte une autre contrainte, celle de l'orientation de l'espace graphique.⁶ ». Le passage par la maquette était proposé comme étape préalable au dessin puis plus tard aux cartes mais sans garantie d'un résultat stable à ce stade de la scolarité⁷.

On pouvait ainsi lire en 2002 que :

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

² *Id.*, p. 32

³ *Id.*, p. 32

⁴ « [...] ce qui suppose une décentration pour adopter un autre point de vue que le sien propre » Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

« Les situations proposées, les problèmes à résoudre doivent, en particulier, donner à l'enfant la possibilité d'échapper à l'usage exclusif de son propre point de vue et le conduire à pouvoir adopter celui d'autrui ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

⁵ *Id.*, p. 32

⁶ *Id.*, p. 32

⁷ « Les maquettes sont une étape importante qui précède le dessin. Il convient de multiplier les occasions de jouer avec des représentations (en se souvenant que la production d'une représentation est, dans ce cas, plus aisée que sa lecture) sans pour autant exiger des résultats pérennes ». *Id.*, p. 32

« Il [l'élève] organise l'univers dans lequel il évolue en distinguant ce qui est devant ou derrière lui, ce qui est au-dessus ou au-dessous de lui, plus difficilement ce qui est à sa droite ou à sa gauche. Il complète ces repérages en opposant ce qui est loin à ce qui est près et en introduisant des descriptions dynamiques pour caractériser ce qui se rapproche de lui ou au contraire s'en éloigne, pour signifier qu'il a atteint le lieu vers lequel il se déplaçait ou qu'il a quitté celui dont il vient...¹ ».

Pour le cycle deux de 2002, et dans la perspective de l'accès à la géographie, était surtout envisagée une poursuite de la structuration de l'espace se manifestant au sein de compétences variées intégrant le repérage par rapport à soi-même, mais aussi la décentration, la représentation de l'espace, et l'accompagnement par le langage². Elle intégrait également le repérage d'éléments particuliers sur globes ou cartes³.

En 2008, est évoqué le travail sur les représentations simples de l'espace familial ainsi que la découverte de différentes formes de représentation de l'espace⁴. Les compétences relatives à ces acquisitions ne sont pas précisées au sein du socle commun. Le texte requiert une attention particulière pour l'apprentissage du plan sans qu'il soit possible de caractériser le type d'attention effectivement requise.

Il est par ailleurs attendu dans les programmes de 2008 qu' « en fin d'école maternelle, ils [les élèves] distinguent leur gauche et leur droite⁵ ». On peut supposer, mais sans certitude apportée par le texte, qu'il s'agit du repérage sur soi-même -

¹ *Id.*, p. 32

² « - se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer ;
- commencer à représenter l'environnement proche ;
- décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé ;
- repérer les éléments étudiés sur des photographies prises de différents points de vue, sur des plans ;
- situer les milieux étudiés sur une carte simple ou un globe ». *Id.*, p. 56

³ « Sur un globe terrestre ou sur une carte et avec l'aide du maître, les élèves apprennent à repérer leur région, la France, l'Europe, les autres continents, quelques grands ensembles géographiques.

[...]

Avoir compris et retenu :

- la position (sur une carte ou sur un globe) de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents ». *Id.*, p. 54

⁴ « Les élèves découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familial : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville [...] Ils découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 18

⁵ *Id.*, p. 16

généralement réalisé effectivement vers cinq ou six ans - et non par rapport à soi qui intervient plutôt après la maternelle.

On envisage donc, dans les deux programmes, le passage d'une perception des différentes dimensions de l'espace à leur représentation, et la capacité à repérer un certain nombre d'éléments sur des outils de représentation. Ces deux types d'acquisitions sont effectivement indispensables dans le cadre de l'enseignement de la géographie. Pour autant, l'accès à cette discipline présente, d'un programme à l'autre, des caractéristiques qui, à l'instar de celles relevées au cours de notre analyse en histoire, traduisent une différence significative quant à l'usage qui sera fait de ces acquisitions, et corrélativement, de l'intérêt accordé aux démarches de la discipline de référence.

Le programme de 2002 consacre un certain nombre de contenus à l'acquisition de la démarche du géographe, alors que celui de 2008 n'envisage pas vraiment cette approche. Mais les deux textes s'attachent, malgré tout, avec plus ou moins de précisions, à tenter de définir l'objet de cette discipline.

La discipline « géographie » est officiellement investie à partir du cycle trois dans les deux programmes, et l'on y retrouve de part et d'autre l'ambition de permettre une meilleure compréhension du monde. En 2002, on pouvait lire que « l'histoire et la géographie aident l'élève à construire une première intelligence [...] de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine. Elles lui donnent les références culturelles nécessaires pour que le monde des hommes commence à prendre du sens pour lui.¹ ». Il s'agit d'un monde appréhendé, à la fois « dans son unité et sa complexité² » en 2008, où, plus précisément, le programme de géographie « a pour objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires³ ». Les deux programmes recourent ainsi, chacun à leur manière, dans la perspective d'une meilleure compréhension, à une définition de la « géographie », qualifiée d' « étude de l'organisation de l'espace par les sociétés » en 2002⁴, puis traitée ainsi dans la suite du programme¹. Elle intègre l'étude de

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

³ *Id.*, p. 25

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

l'organisation des espaces et territoires dans leurs rapports avec l'activité humaine en 2008.

Le terme de « territoire » jalonne chacun des deux textes et fait référence à une approche conceptuelle récente qui prend quelques distances avec l'approche vidalienne, plutôt organisée autour de la région. Avec Dorel et Gras, on peut dire de ce concept qu'« il appartient à la fois à l'histoire et à la géographie entre lesquelles il établit un carrefour [...] » et qu'il se définit comme « une portion d'espace géographique bornée, appropriée, administrée, aménagée, [étant] donc une notion à la fois juridique, sociale et culturelle, voire affective [...] »². Toujours selon ces deux auteurs, « Le territoire n'y apparaît plus comme une simple portion d'espace administré, découpé en fonction d'une dominante d'occupation ou d'usage mais il apparaît comme forme d'organisation de l'espace³ », ce qui autoriserait dès lors à dépasser la description d'un État ou d'une région afin de montrer, à l'aide d'une démarche plus systémique, comment cet État ou cet autre espace géographique « fonctionne comme objet géographique⁴ ». La notion de territoire faisait partie des notions à maîtriser au sein du programme de 2002, exprimant ainsi une certaine rigueur conceptuelle. Le programme utilisait également cette terminologie en histoire, ce qui tendrait, en outre, à manifester une perspective d'unité des approches. La notion de territoire donne de l'importance, selon ces auteurs, à des concepts tels que celui d'« aire », de « réseau », de « centre » et de « périphérie », par exemple, - plus ou moins palpables au sein de chacun des programmes⁵ - et dont le sens n'était véritablement mis en exergue qu'en 2002⁶.

¹ « 1 - Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines

Les sociétés humaines ont investi la presque totalité de la planète. Elles organisent l'espace, elles créent des territoires en s'adaptant à leurs composantes physiques et biologiques qu'elles modifient de façon plus ou moins importante ». *Id.*, p. 81

² DOREL, G., & GRAS, J., 2004. Quels territoires enseigner ?. Dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO., p. 139

³ *Id.*, p. 140

⁴ *Id.*, p. 140

⁵ Les quatre concepts figuraient en 2002 page 81 ; en 2008, on ne trouve que le concept de réseau page 25.

⁶ « 3 - Espaces français

[...] Points forts

[...]

. les paysages urbains (le centre, la banlieue, la ville nouvelle) en relation avec les arts visuels ; [...]

. le réseau urbain et les aires d'influence des grandes villes ;

L'ensemble des contenus proposés envisageait donc, en 2002, cette idée d'une intervention de l'homme et des sociétés sur les paysages dans toute analyse de ceux-ci. Les documents d'application réaffirmaient que « le paysage est le reflet de nos choix de société, des décisions politiques et réglementaires, des pressions économiques tout autant que des possibilités techniques, des initiatives individuelles, des données naturelles.¹ ». On pouvait reconnaître dans ce type de précisions un certain souci de dépasser les conceptions déterministes organisant l'approche des paysages géographiques. Ils présentaient également la démarche d'appréhension de la planète et de l'espace social par les géographes :

« Les géographes découpent la planète et l'espace social en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation. Ils produisent et utilisent des images de la Terre, de sa totalité et de ses parties. Ils cherchent à comprendre comment les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités.² »

Ils explicitaient enfin, en les actualisant, les concepts de « paysage »³ ou de « carte », dont les représentations sont orientées par les questionnements de ceux qui les élaborent, avant d'en tirer des perspectives pour l'enseignement de la discipline scolaire :

« La carte, qui peut être topographique, thématique ou de synthèse, est un outil de communication complexe qui représente les interrogations

. les grands axes de communication [...] ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

³ « Le paysage appartient au monde réel des constructions humaines (il n'existe plus de "paysage naturel" en Europe) ; il est aussi ce qui s'embrace du regard : un vécu, une perception, un référent culturel, inspirés par les valeurs individuelles et collectives de celui qui l'observe. Construction de l'homme, en perpétuelle évolution, il est constamment réinventé ». *Id.*, p. 80

« On a longtemps parlé de paysage en géographie pour décrire des espaces de nature. La notion de paysage s'est élargie : le paysage est à la fois un espace donné (les formes de la ville, du littoral, de la montagne, de la forêt...), une perception qu'en a l'observateur qui possède son propre savoir, sa culture, ses valeurs, y compris esthétiques ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

fondamentales des acteurs sur l'espace et les territoires qu'ils occupent : pourquoi est-ce là et pas ailleurs ?¹».

Ils y précisait que « l'objectif est de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour nommer et commencer à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent, et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer² ». Cet objectif devait se centrer notamment « [...] à ce niveau sur la lecture des paysages et des représentations de l'espace, en relation étroite avec la photographie, la peinture, les principaux supports visuels et écrits, la littérature et l'histoire.³ ». Il était par ailleurs ajouté que cela « [...] suppose donc un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse.⁴ ».

Les concepteurs de 2002 avaient d'emblée précisé que « le programme actuel est centré sur la mise en relation de la lecture des paysages et de l'étude des cartes », puisque cette mise en relation permet de révéler les modèles de lecture du globe, et donc d'intelligibilité des espaces construits par les géographes. Elle permet, comme nous l'avons déjà souligné, d'appréhender la carte comme « un outil de communication » revêtant une fonction de représentation. Tout document décrivant des paysages⁵ était ainsi possiblement support de lecture et de réflexion, à condition que l'élève intègre l'idée que :

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

² *Id.*, p. 80

³ *Id.*, p. 80

⁴ *Id.*, p. 80

⁵ « - photographies, cartes, schémas, modèles, films... ;

- récits de voyages, d'expéditions scientifiques et militaires, descriptions de paysages (pouvant alimenter un atelier de lecture) ;

- titres, légendes, nomenclatures de documents graphiques ;

- index d'atlas et corrélats d'encyclopédie (papier ou numérique), sommaire de portail ou formulaire de requête d'un moteur de recherche, structure d'un site internet... ». *Id.*, p. 80

À noter que dans le cas du récit de voyageur, les documents d'application précisait que « Le paysage, comme le récit d'un voyageur, conduit à noter ce qui a frappé l'observateur. Il faut toujours prendre en compte le contexte, la date de description (ou de prise de vue), l'origine de l'auteur, les représentations mentales de celui-ci et ses buts ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

« La lecture de l'image paysagère, lors d'une sortie sur le terrain, de l'étude d'une photographie, d'un tableau ou d'une gravure, est ainsi toujours polysémique (voir l'éducation visuelle)¹ ».

L'idée de connaissances teintées d'absolu se voyait ici ébranlée, d'une part avec l'idée d'une multiplicité des regards et donc des interprétations et des représentations (que l'on référerait aux démarches propres aux arts visuels), et d'autre part avec l'idée d'une évolution des paysages et donc des lectures que l'on peut en faire.

L'idée même de « réalité géographique » devient de ce fait difficilement concevable dès lors que le monde géographique est un monde construit à partir de questions et que l'on dépasse les approches positivistes pour entrer dans une démarche interprétative. L'intitulé même de l'un des sujets d'étude de 2008 qui s'énonce « des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves² » deviendrait alors en partie caduc dès lors que le travail interprétatif n'est pas évoqué. Il n'en est pas de même pour la formulation de 2002 précisant que « la géographie est aussi l'occasion d'une approche des réalités locales et régionales qui doit être privilégiée, chaque fois que cela est possible³ » car vient s'intercaler le terme d'« approche » avant celui de réalités. Les concepteurs des documents d'application de 2002 rappelaient d'ailleurs que « le paysage ne fournit qu'une partie d'une réalité géographique complexe. Il donne un certain nombre de clés pour une lecture géographique mais ne les fournit pas toutes.⁴ ». La notion de « lecture géographique » venait ainsi s'intercaler entre la réalité et ce que l'on en restitue et faisait l'objet de contenus précis.

Il était par ailleurs stipulé que cette lecture prend appui sur une diversité de documents permettant, dans l'esprit de la démarche expérimentale, la confrontation argumentée à des hypothèses explicatives :

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 25

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 80 - 81

⁴ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

« Par ces différentes entrées géographiques, l'élève commence à comprendre la spécificité de certains espaces géographiques. Il est capable d'en identifier les formes, de les nommer, de les décrire, de mettre en relation plusieurs facteurs d'explication, de penser et de représenter schématiquement leur organisation. Se familiarisant progressivement avec les images et les outils du géographe, les élèves rassemblent des documents à partir d'un sujet, les localisent, les questionnent, émettent des hypothèses, confrontent celles-ci aux documents qu'ils ont rassemblés. Ils réalisent une courte synthèse, communiquent les connaissances qu'ils ont acquises et argumentent.¹ ».

En définitive, il était rappelé que :

« L'enseignement de la géographie suppose donc un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse. L'élève y découvre un vocabulaire spécifique qu'il apprend à distinguer du vocabulaire courant et à utiliser avec précision.² ».

L'apprentissage du vocabulaire spécifique se voyait corrélé aux démarches d'apprentissage mises en œuvre³ comme nous le reverrons. Par ailleurs la description n'était que la première des trois étapes poursuivies par le géographe : pas de description sans analyse suivie d'une synthèse. Les documents d'application de 2002 précisaient ce que l'on devait entendre par analyse en avançant l'idée de mises en lien de différents éléments géographiques repérés sur divers types de documents :

« L'analyse du paysage en géographie permet :

- d'identifier, de reconnaître des « objets » géographiques divers ;*
- de différencier des espaces géographiques et, à l'intérieur, des unités paysagères spécifiques ;*
- de mettre en relation ces unités paysagères (ville et campagne proche, ville et fleuve..., quartiers différents...).*

[...]

¹ *Id.*, p. 24

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

³ « Chaque séance, en classe ou sur le terrain, permet à l'enseignant d'aider l'élève à améliorer la maîtrise du langage oral ou écrit, que ce soit dans la collecte, l'identification, le classement, le traitement, la mise en mémoire des informations, dans leur analyse ou dans la conduite de la réflexion ». *Id.*, p. 80

Le paysage, objet d'étude géographique, peut engendrer une analyse stéréotypée et réductrice : il faut la corriger en soulignant la diversité des paysages existants, qui traduisent divers modes d'organisation de l'espace et de rapports des sociétés à la nature »¹.

Le recours à cette démarche du géographe, coûteuse en temps², ne pouvait être systématiquement utilisée et le document d'application rappelait notamment qu'« il est bien évident que la préparation de ce travail conduit aussi le maître à donner des connaissances sous la forme d'exposés plus systématiques alternant avec l'étude de documents³ ».

La synthèse faisait également l'objet d'un apprentissage, tout comme en histoire, et les documents d'application ajoutaient que « pour suivre avec profit l'enseignement de la géographie au collège, les élèves devraient donc disposer, à l'entrée en sixième, d'un certain nombre de repères et d'outils intellectuels et graphiques⁴ ». Le terme d'« outils » servait, dans les programmes de 2002, à comprendre, analyser, interpréter, rendre compte et représenter, se distancier.

En ce qui concerne les programmes de 2008, figure en introduction l'intention de développer, par l'intermédiaire de l'histoire et de la géographie, « curiosité, sens de l'observation et esprit critique⁵ ». Puis, dans la partie propre à la géographie au cycle trois, on lit que « la fréquentation régulière du globe, de cartes, de paysages est nécessaire⁶ ». On ne sait pas à ce cycle, ni même au cycle deux où il est précisé que « ils [les élèves] découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères)⁷ », quels apprentissages méthodologiques vont être menés, ni quel usage est réservé à ces outils du géographe. Il est par ailleurs attendu, en 2008, en introduction de la « Culture

¹ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

² Les textes de 2007 avaient supprimé de nombreuses allusions à tous ces moments d'investigation.

³ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

⁴ *Id.*, p. 23

⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 24

⁶ *Id.*, p. 25

⁷ *Id.*, p. 18

humaniste », que « les travaux des élèves [fassent] l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés et frises chronologiques, des cartes et croquis¹ ». Il est question de *faire*, et l'on ne sait si c'est pour préparer la mémorisation, pour rendre compte (avec la conscience qu'il ne s'agit que de « représentations » guidées par des choix et des sensibilités), ou pour aider à une compréhension dont les processus ne sont pas éclairés. Dans sa présentation de la discipline, il est toutefois annoncé que le programme de géographie a pour objectif de « décrire et comprendre² ».

La contribution à l'émergence d'un véritable esprit critique, annoncée par les deux programmes, ne prend ainsi pas la même signification selon que l'on considère l'un ou l'autre de ces textes. Celui de 2002 rappelait que :

« ces premières bases d'une culture géographique sont une forme, modeste mais réelle, d'esprit critique indispensable pour le futur citoyen français et européen ouvert sur le monde, c'est-à-dire capable de comprendre le monde contemporain et d'agir sur lui en personne libre et responsable, d'être présent et actif au sein de la cité³ ».

Il s'efforçait de donner quelques clés et savoir-faire pour commencer à asseoir ces bases. Le programme de 2008, au-delà d'une première annonce, n'y fait plus jamais allusion.

On voit donc, à travers ces différences d'approches de la discipline, se dégager des dissemblances quant aux enjeux réellement poursuivis. Plus précisément, se dégage une certaine opposition entre les textes de 2002 et de 2008, c'est-à-dire respectivement entre compréhension et intelligibilité servies par des outils intégrant analyse et interprétation, d'une part, et description à partir d'outils de représentation appréhendés directement, d'autre part. Dans cette perspective, le rapport entre faits et notions mis au service de l'intelligibilité des espaces ne suppose pas les mêmes références au langage, problématiques ou mises en relation dans chacun des deux programmes.

¹ *Id.*, p. 24

² *Id.*, p. 25

³ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 24

Des faits aux notions

Mobiliser un langage spécifique

C'est dans la manière d'associer la construction progressive d'un espace de plus en plus complexe avec l'acquisition corrélative d'un langage riche et structurant la réflexion et l'élaboration des concepts que les programmes de 2002 marquent une différence avec ceux de 2008, notamment au niveau du texte sur la maternelle.

Les programmes de 2002 faisaient de larges allusions au langage relatif à l'espace en affirmant que « la construction de l'espace propre suppose une manipulation aisée du langage qui permet d'y situer les objets et les personnes ainsi que leurs déplacements (voir "Le langage au cœur des apprentissages")¹ ». Cette verbalisation de plus en plus assurée des relations spatiales nécessitait, non seulement l'apprentissage des « marques de l'énonciation structurant l'espace à partir de celui qui parle² » puis à partir d'autres repères, mais aussi des « éléments lexicaux exprimant des déplacements ou des situations orientés³ » (exprimés par des verbes d'action), et enfin « de très nombreux noms et verbes qui ont des valeurs spatiales spécifiques⁴ ». Suivaient des listes de mots non exhaustives illustrant ces objectifs d'enrichissement du vocabulaire spécifique à l'espace et des suggestions de situations à proposer pour mettre en œuvre ces objectifs⁵. On cherchait à développer la compétence ainsi formulée : « décrire des positions relatives ou des déplacements à l'aide d'indicateurs spatiaux et en se référant à des repères stables variés⁶ ».

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

² « ("ici", "là", "près de moi", "loin de moi", "en haut", "en bas", "à droite", "à gauche", "devant moi", "derrière moi"...) ». *Id.*, p. 21

³ « ("s'éloigner", "se rapprocher", "venir", "s'en aller", "partir", "arriver", "monter", "descendre"...) ». *Id.*, p. 21

⁴ « Le langage utilisé dans ces différentes situations ne se limite pas à une liste de petits mots. Il comporte aussi de très nombreux noms et verbes qui ont des valeurs spatiales spécifiques comme "le sol", "le plafond", "la cave", "le grenier", "l'escalier", "monter", "descendre", "avancer", "reculer"... ». *Id.*, p. 21

⁵ « Les repérages dans un espace indépendant de celui qui parle se structurent parallèlement. Ce sont alors les caractéristiques fixes des objets qu'il contient qui permettent de l'orienter. Ainsi, la salle de classe comporte le côté des fenêtres, celui du tableau, celui de la porte d'entrée... Il est intéressant d'explorer les positions relatives de deux ou trois objets et les positions dans un espace strictement défini comme la classe ou la salle de jeu. L'enfant apprend alors à décrire les objets et leurs déplacements, indépendamment de sa position ». *Id.*, p. 21

⁶ *Id.*, p. 34

Pour le cycle deux, on attendait en 2002 que « 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 description¹ ». Parmi les compétences attendues dans le domaine découvrir le monde, figurait celle de « décrire oralement et localiser les différents éléments d'un espace organisé² ».

On peut d'ailleurs trouver des allusions au langage relatif à l'espace en géographie mais aussi dans d'autres disciplines et notamment en mathématiques. Ainsi, les programmes de 2002 énuméraient en cycle deux :

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

- les positions relatives d'objets (par rapport à soi, à autrui, ou d'objets entre eux), la description de déplacements ;*
- l'utilisation de maquettes et de plans ;*
- le repérage de cases ou de nœuds sur un quadrillage ;*

[...]

- le vocabulaire relatif aux positions relatives dans l'espace et aux propriétés des solides et des figures planes³ »,*

et comme compétences attendues :

« 4.1 Repérage, orientation

- 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)⁴ ».*

Enfin, en cycle trois, l'accent était mis de nouveau sur la construction et la maîtrise d'un langage disciplinaire appréhendé *dans toute sa spécificité⁵*, et systématiquement travaillé à l'écrit comme à l'oral⁶. La précision des différents

¹ *Id.*, p. 55

² *Id.*, p. 56

³ *Id.*, p. 52

⁴ *Id.*, p. 54

⁵ « L'enseignement de la géographie suppose donc un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse. L'élève y découvre un vocabulaire spécifique qu'il apprend à distinguer du vocabulaire courant et à utiliser avec précision ». *Id.*, p. 80

⁶ « Chaque séance, en classe ou sur le terrain, permet à l'enseignant d'aider l'élève à améliorer la maîtrise du langage oral ou écrit, que ce soit dans la collecte, l'identification, le classement, le

concepts, déjà évoquée à propos, notamment, des notions de territoires et du vocabulaire s'y rapportant, marquaient explicitement cette perspective d'un accompagnement systématique par le langage, considéré comme élément constitutif de l'évolution de la réflexion, de la précision de la pensée, et donc des concepts. Les documents d'accompagnement proposaient, à ce titre, un registre conceptuel à maîtriser particulièrement riche, regroupé sous forme de trames notionnelles. Ainsi, pour un thème tel que : « Regards sur le monde – Des espaces organisés par les sociétés humaines » (le premier à être traité) on exigeait la maîtrise du « vocabulaire et [des] notions suivants : « Planisphère, échelle, continents, océans, équateur, hémisphère (nord et sud), pôle, température, saison, climats (tropicaux, tempérés, polaires au sens large), densité, métropole ¹ ». Il s'agissait, lorsque les élèves avaient accédé à la discipline « géographie », de développer une capacité à manier le langage spécifique et à en faire un outil de réflexion puis de formalisation et de structuration des connaissances. L'usage de la synthèse collective puis individuelle venait en 2002², comme nous l'avons vu en histoire, renforcer ces compétences. Les nombreux rappels de la spécificité du langage disciplinaire manifestaient le souci, partagé dans toutes les disciplines, de garantir les élèves des confusions et obstacles à la compréhension, courants lorsque sont mélangés sens commun et sens spécifique ou spécialisé d'un même terme.

En ce qui concerne le texte de 2008 pour la maternelle, celui-ci précise que les enfants rendent compte, par le récit ou la représentation graphique, des itinéraires qu'ils effectuent³ ce qui suppose une certaine maîtrise du langage relatif à l'espace. L'exigence de « situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente⁴ » renvoie sans doute aux catégories d'éléments lexicaux évoqués en 2002. L'absence d'explicitation et de précision des acquisitions tend, par conséquent, à

traitement, la mise en mémoire des informations, dans leur analyse ou dans la conduite de la réflexion. Chaque séquence se termine par l'écriture collective, et progressivement plus individualisée, d'une courte synthèse ». *Id.*, p. 80

¹ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*, p. 27

² « Chaque séquence se termine par l'écriture collective, et progressivement plus individualisée, d'une courte synthèse ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 16

⁴ *Id.*, p. 12

obérer la conception de situations permettant de mettre en exergue l'exigence d'un lexique ou d'une syntaxe enrichis. Les compétences visées ne viennent d'ailleurs pas réellement préciser ce discours car « comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace¹ » reste relativement flou.

Ce manque de précision quant aux acquisitions effectives visées perdure au-delà de la maternelle, puisque le programme de cycle deux annonce que « [les élèves] [...] maîtrisent le vocabulaire spécifique correspondant² », y compris dans d'autres disciplines telles que la géométrie où l'on peut lire que les élèves « utilisent un vocabulaire spécifique³ ». Le palier un du socle commun précise notablement les attendus en exigeant la compétence à « situer un objet par rapport à soi ou à un autre objet, donner sa position et décrire son déplacement⁴ » ce qui suppose sans doute un nombre important d'acquisitions de type lexical qui ne sont cependant pas précisées, pour ce cycle, dans le corps des programmes.

Les programmes de 2008 maintiennent des objectifs relatifs au langage au cycle trois, mais sans particulièrement marquer leur attachement à la maîtrise effective d'un langage spécifique. Ils annoncent en introduction de la partie français que « faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines⁵ ». Cela ne veut pas dire que le langage spécifique de la géographie sera effectivement travaillé, mais plutôt qu'il convient de manier la langue française dans toutes les disciplines pour l'améliorer, au moins d'un point de vue générique.

Savoir nommer et définir ou bien décrire avec les mots exacts ne suffit cependant pas pour caractériser des connaissances, et, tout comme en histoire, l'élaboration de repères tient une place toute particulière dans chacun des deux programmes.

¹ *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 18

³ *Id.*, p. 18

⁴ *Id.*, p. 20

⁵ *Id.*, p. 21

De l'usage des outils

En 2002, pour appréhender la discipline scolaire géographie, on parlait de repères mais aussi d'outils. Ils permettaient d'assurer la continuité avec le collège¹ et étaient mis au service, nous l'avons vu, de questionnements thématiques et d'interprétations à propos des espaces et territoires, et de la manière de les représenter. Les élèves devaient savoir, dès le cycle deux², puis au cycle trois, repérer et situer - donc connaître - un certain nombre de caractéristiques et d'éléments géographiques³ (villes, pays, axes de circulation, etc.), relevés sur des types de documents variés⁴, dépassant très largement la consultation des seules cartes ou globes. Ils devaient également « avoir compris et retenu » vocabulaire et éléments de caractérisation, et surtout, savoir en faire usage, comme le stipulaient les précisions portées entre parenthèses⁵ : « (être capable de l'utiliser dans un contexte approprié)

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 80

² « Sur un globe terrestre ou sur une carte et avec l'aide du maître, les élèves apprennent à repérer leur région, la France, l'Europe, les autres continents, quelques grands ensembles géographiques.

[...]

Avoir compris et retenu :

- la position (sur une carte ou sur un globe) de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents ;

- quelques aspects de la diversité des formes de végétation, de la vie animale et des habitats ;

- quelques caractéristiques de son environnement proche ». *Id.*, p. 54

³ « - situer le lieu où se trouve l'école dans l'espace local et régional ;

- situer la France dans l'espace mondial ;

- situer les positions des principales villes françaises et des grands axes de communication français ;

- situer l'Europe, ses principaux États, ses principales villes dans l'espace mondial ». *Id.*, p. 80

⁴ Entre autres :

« - Récits d'exploration, de voyages dans lesquels la géographie est mise en situation, descriptions littéraires, reportages sur des événements sportifs ou culturels .

- Planisphères, mappemondes, actuels et anciens.

- Images satellitales du globe pour un repérage simple des principales formes (océans, continents).

- Cartes de repérage à l'échelle du globe, d'un continent, d'un océan, cartes thématiques (population, politique, météorologie, climats).

- Photographies aériennes, photographies de paysages, de reportages.

- Films et actualités télévisées.

- Atlas ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 27

⁵ « Avoir compris et retenu :

- le vocabulaire géographique de base (être capable de l'utiliser dans un contexte approprié) ;

- les grands types de paysages (être capable de les différencier) ». *Id.*, 2002, p. 81

[...] (être capable de les différencier) ». Les repères à savoir situer organisaient donc la réflexion et les mises en relation. Le texte de 2002 donnait un sens à l'usage que l'on devait faire de la carte en annonçant :

« La carte permet de localiser et d'analyser des formations spatiales. Elle est topographique, thématique ou de synthèse. C'est un outil de communication. L'image finale dépend de l'information à communiquer, tout autant que des acteurs – géographe, historien, aménageur, politique, industriel, journaliste, publicitaire, artiste... – qui la créent, la diffusent et la reçoivent. Par ces différentes entrées géographiques, l'élève commence à comprendre la spécificité de certains espaces géographiques. Il est capable d'en identifier les formes, de les nommer, de les décrire, de mettre en relation plusieurs facteurs d'explication, de penser et de représenter schématiquement leur organisation.¹ ».

Ainsi, l'idée de description et de compréhension, associée à celle d'organisation, était explicitée, dans le programme de 2002, par cette étroite mise en relation entre observation, analyse et synthèse, cette dimension interprétative d'une réalité lue et représentée avec une variété de regards et de filtres². Le programme était donc logiquement, nous l'avons vu, « [...] centré sur la *mise en relation* de la lecture des paysages et de la lecture des cartes³ ». La compréhension s'organisait à partir des différents éléments de description mis en relation et associés par des liens de causalité. Les documents d'application précisaient, comme cela avait été le cas en histoire pour la chronologie⁴, que :

¹ *Id.*, p. 80

² « Les géographes découpent la planète et l'espace social en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation.

[...]

Le paysage appartient au monde réel des constructions humaines (il n'existe plus de "paysage naturel" en Europe) ; il est aussi ce qui s'embrasse du regard : un vécu, une perception, un référent culturel, inspirés par les valeurs individuelles et collectives de celui qui l'observe.

[...]

La lecture de l'image paysagère, lors d'une sortie sur le terrain, de l'étude d'une photographie, d'un tableau ou d'une gravure, est ainsi toujours polysémique (voir l'éducation visuelle) ». *Id.*, p. 80

³ *Id.*, p. 80

⁴ « Il s'agit en effet de fournir aux élèves un cadre chronologique élémentaire leur permettant de situer un choix restreint d'événements, créations, inventions, personnages majeurs et groupes significatifs au sein de quelques grandes époques dont on s'attachera à faire ressortir le sens global, à partir de quelques traits distinctifs ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7

« Il s'agit de procurer aux élèves les outils nécessaires pour donner du sens à partir de quelques traits distinctifs, de leur transmettre les connaissances nécessaires pour nommer et penser les espaces et les territoires dans lesquels ils vivent et qu'ils contribuent à leur échelle, à transformer. L'objectif est de s'assurer, à la fin du cycle 3 :

– que les élèves ont acquis les premières notions de localisation, de situation, d'organisation d'un espace, d'un territoire, à différentes échelles ;

– qu'ils commencent à construire, dans ce contexte, quelques relations de causalités ;

– qu'ils sont capables de produire des schémas et des cartes simples des phénomènes étudiés. »¹

On retrouvait ainsi le principe de la chronologie pour l'histoire. Les faits relevés n'étaient retenus qu'en tant que repères servant les mises en relation et donc une certaine compréhension des phénomènes à expliquer.

En 2008, les faits alimentent des descriptions mais ne sont pas mis en relation. Il s'agit essentiellement d'« identifier et connaître les principales caractéristiques », de « localiser »². L'étude de cartes est systématique, mais non explicitée, et aucune problématique ne vient soutenir une éventuelle organisation de ces faits entre eux.

Organiser les faits : analyser ou décrire

À l'instar de la discipline histoire, chaque partie du programme de 2002 choisie pour être étudiée était introduite par un court paragraphe qui en éclaircissait les enjeux et les problématiques et guidait le maître dans son enseignement. Chaque point fort se voyait présenté à l'aide de mots et de tournures précisant ce qui est visé par de telles options programmatiques : on pouvait ainsi abondamment lire

¹ *Id.*, p. 23

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 39

« comparaison de - »¹, « mise en valeur de - »², « différenciation de - »³, « opposition de - »⁴. Les principes de l'observation étaient organisés par la comparaison et l'opposition. L'émergence de caractéristiques fortes et d'éléments représentatifs de diversité par l'utilisation des contrastes⁵ étaient récurrents. Ils permettaient à des élèves jeunes d'accéder à ces problématiques sans toutefois entrer dans toute leur complexité. Signalons d'ailleurs que cette sensibilisation aux différences et ressemblances était initiée dès le cycle deux, et que suite à un travail de repérage on pouvait y lire :

« 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.⁶ ».

Au cycle trois, « Les paysages urbains (le centre, la banlieue, la ville nouvelle) » qui manifestent des différences fondamentales dans différents registres étaient traités « en relation avec les arts visuels »⁷. Les « paysages ruraux et industriels » étaient « appréhendés à travers quelques problèmes actuels »⁸ - qui n'étaient cependant pas suggérés. En revanche, les documents d'application de 2002 envisageaient différents types de paysages urbains et les étudiaient sous l'angle des

¹ « - comparaison des représentations globales de la Terre (globe, planisphères...) et du monde (cartes, images d'artistes ou publicités...) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

² « - mise en valeur des principaux contrastes de la planète : zones denses et vides de populations ; océans et continents, ensembles climatiques vus du point de vue humain ; genres de vie ». *Id.*, p. 81

³ « - différenciation des paysages de l'est à l'ouest et du nord au sud ; les utilisations par les hommes des côtes, des massifs montagneux, des plaines, des mers ». *Id.*, p. 81

⁴ « - opposition des zones peuplées et moins peuplées ». *Id.*, p. 81

⁵ « - observation des réseaux urbains et des réseaux de circulation ; - repérage des centres et des périphéries européennes ; ».

[...]

« Ce thème, étroitement relié à l'histoire, sera abordé à partir de deux constats opposés :

- la tendance à l'unification (modes de consommation et de production, contraintes politiques, circulation de l'information et production culturelle et scientifique) ;

- l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population, opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation...) ». *Id.*, p. 81

⁶ *Id.*, p. 54

⁷ *Id.*, p. 81

⁸ *Id.*, p. 81

« différents usages de la ville » après en avoir explicité le concept¹ et les points marquants². Les concepteurs des programmes de 2002 avaient par ailleurs choisi de problématiser le dernier thème d'étude en l'intitulant « La France à l'heure de la mondialisation ». Ils s'interrogeaient, au sein de la partie « points forts », sur le poids d'une nation telle que la France et sur celui de la langue française³, dans un contexte qui tend à minorer l'autorité des états⁴ et à uniformiser systèmes, produits et modes de communication tout en accentuant paradoxalement les différences⁵. Se dégagait ainsi une certaine ambition d'aider les élèves de 2002 à accéder à des thématiques fondamentales contemporaines telles que celles relatives à la mondialisation, et relatives, par exemple, au développement, à l'urbanisation ou aux rapports nord/sud.

Les programmes de 2002 en cycle trois précisaient, nous l'avons vu, que « la géographie est aussi l'occasion d'une approche des réalités locales et régionales qui

¹ « [...] la ville, définie comme lieu privilégié des échanges et du marché au sens large ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 28

² « Espaces français – Des paysages variés

Ce sont des paysages variés : les paysages du territoire français (métropole, départements et territoires d'outre-mer) rendent compte d'aménagements et d'usages de l'espace par les sociétés, ils indiquent l'inégal peuplement de cet espace et conservent la trace d'usages passés (centres urbains, terrils du Nord, terrasses de cultures cévenoles...).

[...]

À partir de sorties sur le terrain, d'images photographiques et cartographiques sur les paysages urbains locaux ou proches, de documents variés (extraits de décisions municipales, publicités, annonces immobilières, trajets d'un piéton, d'un usager des différentes formes de transports urbains, d'un automobiliste), de jeux pédagogiques, le maître abordera des types de paysages urbains: paysage de banlieue, de centre historique, de quartiers marchands... ». *Id.*, p. 28

³ « Points forts

- le poids économique, politique, culturel ou sportif de la France et sa participation aux événements mondiaux (prendre des exemples en relation avec l'actualité, la langue étudiée et l'éducation artistique);

- la situation et le rôle de la francophonie (en relation avec l'éducation civique) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

⁴ « L'échange de capitaux, la circulation des hommes, des produits industrialisés, de services et d'informations, impulsés par quelques grands pôles urbains, prennent des dimensions internationales et mondiales qui dépassent l'autorité des États [...] ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 28

⁵ « Ce thème, étroitement relié à l'histoire, sera abordé à partir de deux constats opposés :

- la tendance à l'unification (modes de consommation et de production, contraintes politiques, circulation de l'information et production culturelle et scientifique) ;

- l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population, opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation...) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

doit être privilégiée, chaque fois que cela est possible ». Cela aurait pu paraître flou quant aux attendus, si les documents d'application n'avaient précisé que « les maîtres n'oublieront pas cependant l'histoire régionale et locale, moyen de rendre l'approche historique plus concrète, de mettre en valeur les décalages, d'expliquer les spécificités d'une région », ou bien que :

« Le programme de géographie, en convergence avec les programmes d'histoire, d'éducation civique, de littérature, d'arts et de langue, porte sur les territoires français métropolitains et d'outre-mer et sur les espaces, du national au local, à l'échelle européenne et mondiale. L'accent ainsi porté ne correspond pas à un alourdissement des programmes. Il s'agit de procurer aux élèves les outils nécessaires pour donner du sens à partir de quelques traits distinctifs, de leur transmettre les connaissances nécessaires pour nommer et penser les espaces et les territoires dans lesquels ils vivent et qu'ils contribuent à leur échelle, à transformer. ».

L'utilisation d'échelles variées était alors privilégiée et le « local » en faisait partie au même titre que le national par exemple, non pour partir du local pour aller vers le national ou le mondial, mais pour illustrer des phénomènes généralisables, donc repérables aussi ailleurs, et permettre en même temps une meilleure connaissance de l'environnement proche.

Si nous nous penchons sur le programme de 2008, nous pouvons lire que « les sujets étudiés [...] visent à identifier et connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial¹ ». Cette formulation renvoie à l'idée d'un recensement de caractéristiques à restituer sous une forme plutôt linéaire : il s'agit d'« identifier et connaître » avant tout. L'idée de compréhension annoncée en introduction n'est pas vraiment développée. D'où une liste de « repères indispensables » énumérés avec très peu de compléments, sans éclairage systématique à propos des thématiques se cachant sous les intitulés. À l'inverse, des attendus tels que « - un sujet d'étude au choix permettant une première approche du développement durable (en relation avec le programme de sciences expérimentales et de technologie) : l'eau dans la commune (besoins et traitement) ou

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 25

les déchets (réduction et recyclage)¹ » pointent quelques problématiques. Y fait écho une affirmation telle que : « dans le cadre de l'approche du développement durable ces quatre études mettront en valeur les notions de ressources, de pollution, de risques et de prévention² » qui thématise l'approche du chapitre « produire en France » - qui préexistait presque en l'état dans les documents d'application de 2002³. Cependant, l'annonce des autres points de programme se révèle être une énumération de sujets non explicités et non questionnés.

Le premier sujet à étudier en 2008 s'attache à une progression, allant « des réalités locales à la région où vivent les élèves⁴ ». L'adjectif local désigne ici, comme en 2002, un cadre géographique restreint dont Danielle Champigny et Bénédicte Durand⁵ disent qu'il « qualifie donc un fait historique ou un phénomène géographique de grande échelle, considéré dans ses dimensions les plus étroites » et « [...] recouvre également un lieu d'exercice de relations sociales fortes, nourri par l'interaction des acteurs sociaux dans le domaine de la sociabilité, mais aussi de la vie culturelle, politique et économique ». On est sans doute loin d'une conception du « local » qui, comme sous la troisième République ou dans les années quarante serait mis au service de la connaissance et de l'amour de la patrie⁶, mais plus proche d'un intérêt pédagogique lié à l'aspect concret du « local ». Cela en permettrait une meilleure appréhension par les élèves. Pourtant certains géographes estiment que l'échelle locale peut révéler autant de complexité que des dimensions beaucoup plus larges⁷, et que, bien qu'elle soit plus accessible pour l'observation, il n'est donc pas

¹ *Id.*, p. 25

² *Id.*, p. 25

³ « Pour aller plus loin

– L'eau dans le paysage. En fonction des possibilités locales, le maître peut développer le thème de l'eau sous ses différentes formes: la ville et l'eau (localisation, paysages de l'eau : fontaine, cours d'eau...), irrigation, distribution et utilisation de l'eau pour la consommation et la production, pollution et traitement de l'eau ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*, p. 28

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 25

⁵ CHAMPIGNY, D., & DURAND, B., 2004. Enseigner les territoires de la proximité : quelle place pour l'enseignement du "local" ? Dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO., p. 145

⁶ « [...] l'enseignement de l'histoire et de la géographie des petites patries au service de la connaissance et de l'amour de la grande ». *Id.*, p. 146

⁷ « À ceci près que l'on sait, depuis longtemps [...], que l'espace local est évidemment aussi complexe à décoder que les autres échelles et n'a que la vertu d'être à portée d'observation et d'enquête – et

forcément plus simple de commencer par elle. Selon Danielle Champigny et Bénédicte Durand, ce local qui s'organise, comme dans ce texte de 2008, dans une démarche allant du plus familier (proche) au moins familier, pourrait se présenter comme l'occasion réelle d'opérer une « lecture scientifique » en lien avec l'histoire, à condition de dépasser la simple description, d'entrer dans la logique du travail du géographe et de s'en servir pour « [...] construire des concepts et des raisonnements propres à nos disciplines »¹.

Dans ces programmes, les paysages de village, de ville, de quartier² seront étudiés sans que soit précisé ce que l'étude d'un paysage de quartier peut apporter par rapport aux deux autres, ni quelles caractéristiques remarquables on va pouvoir y relever, sans que le lien avec « la circulation des hommes et des biens, les principales activités économiques », énumérés à leur suite au sein du même intitulé, ne soit éclairci. De même, le sujet d'étude « Se déplacer en France et en Europe » est accompagné d'un contenu conçu dans l'absolu, tel que « un aéroport »³. Il n'éclaire pas sur ce qu'il va falloir étudier, voire retenir pour aider à la compréhension du système des transports aériens dans ces espaces.

Enfin, la dernière partie d'étude en 2008 s'attache à « La France dans le monde » et envisage, non seulement une connaissance – non caractérisée précisément - des « territoires français dans le monde » et de « la langue française dans le monde »⁴, mais impose, en outre, de « [s'appuyer] sur une étude du globe et de planisphères : les océans et continents, les grands traits du relief de la planète, les principales zones climatiques, les zones denses et vides de population, les espaces riches et pauvres à l'échelle de la planète⁵ ». On perçoit difficilement le lien entre la thématique de la France et l'étude, essentiellement physique, de la planète, d'autant

encore, si l'on s'en tient au village ! – et, surtout, à la condition de savoir quels signes il faut apprendre à chercher et ce qu'il faut y lire ; ce que, bien évidemment, le texte ne dit pas... ». ROUMEGOUS, C., & CLERC, P., 2008. *Histoire - géographie : des programmes inadaptés à la compréhension du monde d'aujourd'hui*. Consulté le 31 mars 2008 sur Le café pédagogique : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes2008_histgeo.aspx

¹ CHAMPIGNY, D., & DURAND, B., 2004. Enseigner les territoires de la proximité : quelle place pour l'enseignement du "local" ? Dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO., p. 147

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 25

³ *Id.*, p. 25

⁴ *Id.*, p. 25

⁵ *Id.*, p. 25

que l'on ne peut retenir, à cette seule lecture, ce qu'il va s'agir de caractériser, car aucune question n'est réellement posée initialement. Les liens organisant les connaissances à retenir et engageant à une certaine compréhension sont, de fait, difficiles à caractériser.

Dans cet accès à une meilleure connaissance du monde, on peut légitimement se demander quelles places relatives donner à la France, à l'Europe et au monde et de quelle manière les référer les unes par rapport aux autres.

Une ouverture plus ou moins grande à l'Europe et au monde

En 2002, la place de la France dans le monde était questionnée, nous l'avons vu, au regard de la problématique de la mondialisation¹. Celle-ci était abordée à partir de ses paradoxes (unification/accroissement des différences) et ses points de fragilité ou de résistance². Il s'agissait donc de se demander, au sein de ce processus de mondialisation que nous avons déjà évoqué, comment la France en intègre ou subit les effets (que de jeunes écoliers peuvent facilement commencer à constater en étudiant concrètement certains des « marqueurs » présents dans leur vie quotidienne) et comment elle parvient à les dépasser, par l'implantation de ses entreprises ou sa participation aux événements internationaux de toutes natures³. Les différents points de comparaison questionnaient effectivement la manière de se positionner dans ce genre d'études ouvertes au monde ou à l'Europe. Si dans les textes de 2002 - au sein desquels on affirmait tout aussi clairement qu'en 2008 la

¹ « La France a-t-elle une place spécifique dans ces processus? ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 29

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

³ « Parallèlement à l'étude de la présence en France d'entreprises, de boutiques, de restaurants, de produits, marqueurs de la mondialisation, on envisagera le thème de la France dans le monde à partir :
– d'une étude de cas (une entreprise française implantée dans plusieurs pays, un produit ayant acquis une dimension mondiale...) ;

– de la participation de la France ou de Français aux événements internationaux (culturels, politiques, sportifs, économiques...), de la répercussion de ceux-ci en France ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 29

– la situation et le rôle de la francophonie (en relation avec l'éducation civique) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

place centrale que devait occuper la France¹ -, notre territoire était abondamment traité au sein de deux chapitres dont le dernier évoqué², il passait cependant au second plan lorsqu'il s'agissait d'investiguer les dimensions européenne et mondiale. L'ordonnement même des chapitres, « [partant] de l'échelle mondiale pour y retourner dans une synthèse, en fin de cycle, sur la place de la France dans le monde actuel »³, annonçait plutôt une intention de ne traiter la France qu'une fois que la compréhension de ce qui fonde et organise toute étude géographique⁴, mais aussi que la définition du cadre dans lequel pouvait s'étudier le pays, étaient posés.

Selon la même démarche, le texte de 2002 avait opté, après avoir défini l'Europe⁵, pour traiter « Les espaces européens : une diversité de paysages » en cherchant à « faire apparaître les différences »⁶. Il avait envisagé ces trois thématiques en les mettant en interrelation⁷ au sein de la même réflexion. Il évoquait l'intervention de l'homme par des précisions telles que « [...] les utilisations par les hommes des côtes, des massifs montagneux, des plaines, des mers »⁸, ou bien dans d'autres chapitres des allusions aux « types d'aménagements » ou aux « différentes formes d'organisation de l'espace » restant au plus près de la définition de la

¹ « Le programme, centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées : le monde, l'Europe et la France ». *Id.*, p. 80

² « 3 - Espaces français

À l'image de l'Europe, la France est aussi caractérisée par une diversité de paysages qui s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire. [...]

4 - La France à l'heure de la mondialisation ». *Id.*, p. 81

³ *Id.*, p. 80

⁴ « 1 - Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines

Les sociétés humaines ont investi la presque totalité de la planète. Elles organisent l'espace, elles créent les territoires en s'adaptant à leurs composantes physiques et biologiques qu'elles modifient de façon plus ou moins importante. Sur ce point, le lien avec les sciences expérimentales est recommandé ». *Id.*, p. 81

⁵ « Divisée en États, l'Europe se définit entre autres :

– par un réseau de grandes villes et de flux ;

– par des économies, des cultures différentes visibles dans la variété des paysages ;

– par un projet économique et géopolitique, l'Union européenne, qui regroupe certains des États ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 27

⁶ « La diversité de l'Europe précédemment observée par l'étude des paysages permet de mettre en évidence l'inégale répartition des hommes, les types d'aménagement (une station touristique, un port, un aéroport, un espace irrigué...) et les différentes formes d'organisation de l'espace (les grands pôles urbains et les axes majeurs de communication) ». *Id.*, p. 27

⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 81

⁸ *Id.*, p. 81

discipline donnée en début de programme. Les programmes de 2002 avaient en outre prévu une « évocation sommaire de la création de l'Union européenne, de son rôle ; reconnaissance de ses espaces, de ses territoires (en relation avec l'histoire et en appui de l'éducation civique) » et même un apport sur « l'euro, son rôle ; application des compétences acquises en calcul dans l'usage des euros et des centimes¹ ». Par conséquent, une explicitation de la distinction entre « les limites de l'Europe habituellement retenues, politiques, "naturelles", culturelles, économiques² » était prévue.

En 2008, outre celles déjà évoquées, les thématiques étudiées s'ouvrent progressivement à l'Europe puis au monde dans une démarche qui vise, notamment, à caractériser ces nouvelles dimensions, le plus souvent à partir du point de vue de la France, et qui, en tout cas, ne porte pas vraiment de questionnement explicite.

Ces programmes organisent, dès les intitulés de sujets d'étude, la prise en compte du territoire français et superposent ensuite, comme nous l'avons vu, systématiquement l'analyse de celui-ci à celle des autres territoires. L'entrée se fait par ailleurs par les « réalités » locales, connues des élèves, pour s'élargir progressivement vers le monde. La centration initiale sur le territoire français n'est donc pas abandonnée au fur et à mesure que le domaine d'exploration s'élargit. On ne peut sans doute pas parler de francocentrisme car la dimension de prévalence de la France sur le reste du monde n'est pas avérée dans les contenus proposés. Cependant, cette tendance à ne pas vouloir se détacher du territoire français peut nous intriguer. Cette difficulté à recourir à la comparaison ou bien à dépasser les « réalités » françaises n'est pas sans rappeler le recentrage sur les grands personnages et événements français remarqué en histoire (cycle trois). Le souci de construire une certaine identité n'est sans doute pas étranger à ce type de préférence, comme nous l'avons discuté à l'occasion de l'étude du programme d'instruction civique. L'idée de partir de ce qui est familier aux élèves et d'entrer dans l'étude de territoires de plus en plus grands et lointains, tout en conservant la référence

¹ *Id.*, p. 81

² *Id.*, p. 81

« Il s'agira, dans un premier temps, de présenter les limites de l'Europe, en distinguant les limites de l'Europe géographique traditionnelle, celles de l'ensemble des États européens et celles de l'Union européenne ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 27

« rassurante » de la France est possible également. Quelles qu'en soient les hypothèses, le parti pris d'une approche quelque peu autarcique, en tout cas peu décentrée, de la géographie, semble patent en 2008, et les perspectives d'ouverture au monde et de compréhension de celui-ci nous paraissent ainsi légèrement tronquées.

Bien que la construction européenne soit au programme d'histoire de 2008 et que l'euro fasse partie des repères indispensables, le texte de 2008 de géographie ne rappelle pas ce lien et semble tenir le principe de l'Union européenne pour acquis, ne cherchant pas à expliciter ce qui en a fondé la construction, son caractère évolutif, ses logiques de fonctionnement économiques et politiques, et ce que l'on peut en observer. L'Europe n'est pas un sujet d'étude facile, qualifié de « paradigme scientifique faible » mais d'« enjeu civique » par Gisèle Dessieux, Rémi Knafou, Enrique León¹. Se pose en effet d'abord un problème de définition, interrogeant logiquement la place à accorder à l'Union européenne dans ce cadre, ainsi que les relations à établir entre les différents niveaux d'étude (local, mondial, etc.). Gisèle Dessieux, Rémi Knafou, Enrique León² valorisent, à ce titre, la nécessité de « montrer comment s'articulent les différentes échelles de l'Europe ». Roumegous et Clerc³ rappellent, à ce titre, qu'il leur paraît grave « [...] de ne donner à nos élèves aucun outil d'intelligibilité des processus de construction du territoire européen ». Il paraît difficile, sans ces précisions, de permettre à un jeune élève de faire la différence entre l'Europe et l'Union Européenne, entre ces différentes frontières évoquées plus haut (les enfants peuvent voir à la télévision des Turcs participer à des championnats d'Europe sportifs mais ne vont pas les compter parmi les membres de l'Union Européenne... il en est de même pour la Russie, dont une partie de l'aire géographique fait partie de l'Europe). Il est en conséquence ardu, pour ces mêmes élèves, de mieux saisir la logique des grands réseaux d'agglomérations et de circulation, et de se construire l'identité européenne évoquée par Xavier Darcos, si ce

¹ DESSIEUX, G., KNAFOU, R., & LEON, E., 2004. L'Europe : un paradigme scientifiquement faible mais un enjeu civique. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO., p. 73

² « Quelle Europe enseigner ? La France et ses voisins ? L'Union européenne ? L'Europe et ses marges (CEI, Turquie) ? Quelle doit être la place des DOM-TOM ? ». *Id.*, p. 72

³ ROUMEGOUS, C., & CLERC, P., 2008. *Histoire - géographie : des programmes inadaptés à la compréhension du monde d'aujourd'hui*. Consulté le 31 mars 2008 sur Le café pédagogique : http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes2008_histgeo.aspx

genre d'éclairage ne lui est pas donné et si les titres des chapitres proposés entretiennent la confusion en évoquant tantôt l'Union européenne et tantôt l'Europe sans autre précision. La lecture des intitulés révèle une prédisposition particulière à organiser le regard et les représentations des élèves à partir du point de vue de la France : « Le territoire français dans l'Union européenne » tout d'abord, dans lequel le rapport à l'Union européenne ne s'exprime que dans « les grands types de paysages » ; « les frontières de la France et les pays de l'Union européenne », ensuite, avec comme repères indispensables « les pays de l'Union européenne » et les « Principaux caractères du relief, de l'hydrographie et du climat en France et en Europe »¹. L'amalgame entre Europe et Union européenne prête ici, à nouveau à confusion, tandis que le thème du territoire français dans l'Union européenne n'est pas véritablement traité car ces deux entités sont évoquées assez indépendamment l'une de l'autre.

Quant au dernier sujet d'étude prévu, il s'attache à la place de la France dans le monde. Le titre du chapitre est évocateur. Il s'opérationnalise néanmoins seulement par « Les territoires français dans le monde » et « la langue française dans le monde »², pour laquelle est attendue une mise en lien avec le programme d'instruction civique et morale, qui, effectivement, compte à son programme « Les signes constitutifs de la nation française », et notamment « la langue française (l'Académie française) »³. On ne peut véritablement, à la lecture du programme, identifier ce qui est à acquérir, mais les données sur lesquelles va s'appuyer l'étude de ces questions initiales en paraissent relativement éloignées. On peut donc s'attendre à voir ces attendus, pour les formes les plus minimales, traités de manière descriptive, avec un recensement des territoires et des lieux où le français est encore parlé, superposé à une présentation générale des paysages mondiaux.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 25

² « La France dans le monde

- les territoires français dans le monde ;

- la langue française dans le monde (en relation avec le programme d'instruction civique et morale). Ces deux questions s'appuieront sur une étude du globe et de planisphères : les océans et continents, les grands traits du relief de la planète, les principales zones climatiques, les zones denses et vides de population, les espaces riches et pauvres à l'échelle de la planète ». *Id.*, p. 25

³ *Id.*, p. 27

Entre compréhension et description : deux conceptions de la géographie

Ce qui fait actuellement partie intégrante des conceptions actuelles de la discipline géographie, à savoir, comme pour l'histoire, un certain souci des relations, des comparaisons, des causalités mettant en jeu analyse et interprétation de documents, problématisations et exercice d'un certain esprit critique, semble avoir été plébiscité en 2002.

Le texte de 2008 l'occulte manifestement au profit d'une logique plus descriptive. Celle-ci est peu sensible aux évolutions de la géographie contemporaine, et peu soucieuse de s'écarter des logiques déterministes, de développer interprétation, distanciation et regard « critique », ou bien d'organiser la continuité avec le collège dans les manières d'appréhender la discipline. Plus particulièrement, la relation aux connaissances prend en 2008 une teinte particulière, organisant non seulement les perceptions à partir du point de vue de la France, mais recourant plus souvent à la superposition des faits qu'à leur mise en relation. Cet abandon de l'aspect compréhensif et interprétatif de la géographie en 2008 s'accompagne – finalement assez logiquement - de celui de l'accès à la démarche et aux outils du géographe. Le texte de 2008 semble donc avoir plutôt opté pour la tendance descriptive qui n'est que la première étape du travail en géographie, questionnant peu ses sujets et évoquant de manière très floue le recours aux outils et à la démarche du géographe.

Le modèle 2002 relatif à l'enseignement de la géographie envisageait, en continuité avec les niveaux ultérieurs de scolarisation, la construction d'un rapport à une géographie problématisée, reposant sur une progressive intelligence des espaces et de leurs modes de représentations, grâce à une sensibilisation à des approches empruntées à la discipline de référence. Cette construction visait un savoir distancié, prenant appui sur un langage spécifique maîtrisé, et alimenté par une appréhension interprétative des réalités géographiques à différentes échelles. Le savoir était élaboré à partir de la mise en cohérence de faits, en partie recueillis par l'étude de documents de toutes natures décrivant des paysages, puis analysés et interprétés.

Le modèle relatif à l'enseignement de la géographie défendu par les programmes de 2008 envisage, la description puis la mise en mémoire de repères géographiques recueillis sur des cartes ou globes, envisagées à partir du point de vue de la France. Ces faits se superposent selon différentes échelles et sont considérés comme la fondation indispensable à tout apprentissage ultérieur dans cette discipline.

Les limites que l'on pourrait apporter à ces différents modèles sont du même ordre que celles envisagées pour l'histoire.

Conclusion

On peut penser que les programmes de 2002 accordaient une grande importance à la construction et l'appropriation de notions et concepts à retenir et mobiliser pour dépasser des représentations erronées et alimenter des modèles permettant une nouvelle compréhension, plus valide, du monde. Cette construction, élaborée sur un mode inductif, reposait sur l'organisation signifiante de faits recensés en réponse à des questionnements. Elle trouvait sa logique au sein des programmes sous forme d'enjeux et problématiques explicitement formulés, permettant une lecture conceptuelle, par les enseignants, des acquisitions visées. La construction de ces notions et concepts s'appuyait corrélativement sur la maîtrise progressive d'un lexique, voire d'une syntaxe, spécialisés et maîtrisés, car différenciés du sens commun. Cette construction supposait, enfin, le recours à des approches empruntant aux démarches des disciplines de référence. Ces approches assuraient une mise à distance du savoir en tant qu'objet à étudier et légitimaient le doute, constitutif de toute démarche de quête de vérité, par l'usage de la confrontation argumentée, voire expérimentée à la réalité et/ou à différents points de vue. L'appropriation de ces notions constituait le tremplin vers les acquisitions ultérieures.

Un certain nombre d'éléments relevés à la lecture des programmes de 2008 nous incitent à penser que ces derniers manifestent le plus souvent le choix d'installer dans la mémoire des élèves un certain nombre de faits organisés de manière linéaire et assurant une description simple et peu questionnée de la réalité. Celle-ci est fréquemment élaborée en dehors des approches et démarches des disciplines de référence, ou bien indépendamment d'une explicitation des conditions de leur efficacité. La cohérence entre les faits est généralement définie par leur proximité au sein des différents chapitres du programme disciplinaire, très rarement par des problématiques explicites. La rétention de ces faits constitue la fondation des acquisitions ultérieures et d'une future compréhension.

**Chapitre VI. Des
paradigmes éducatifs
illustrés par les
programmes aux
compétences des
enseignants**

Introduction

Au terme du premier niveau d'étude abordé du point de vue des disciplines enseignées dans chacun de ces deux programmes, nous avons tenté de modéliser celles-ci. À travers les modèles développés, en même temps que transparaisent des manières de concevoir l'enseignement, finissent également par émerger les finalités éducatives qu'elles permettent de poursuivre et, à travers elles, le projet éducatif sous-jacent.

Notre première analyse se révèle cependant incomplète : non seulement nos différents modèles ne rendent pas compte de toutes les options didactiques et pédagogiques présentes dans chaque programme disciplinaire, mais leur analyse semi-cloisonnée révèle incomplètement la cohérence sous-jacente des programmes dans leur entier, même si les regroupements opérés ont pu rendre apparents quelques points de convergence. Nous échappe donc, pour l'instant, le paradigme éducatif qui traduit ce type de projet, initiant, fédérant et organisant chaque programme. Il n'est perceptible que grâce à un éclairage élargi intégrant la contribution décloisonnée de chaque domaine ou discipline au curriculum, et révèle les trois pôles de la réflexion déjà présentés en introduction et qui, selon Philippe Meirieu¹, lui sont inhérents et font système : le pôle axiologique retenant les valeurs qu'il s'agit de promouvoir ; le pôle scientifique légitimant les finalités et pratiques prônées ; le pôle praxéologique présentant les moyens, c'est-à-dire les outils, situations, modèles évaluatifs, types d'interventions de l'enseignant, traitements épistémologiques et didactiques qui rendent opérationnel le projet poursuivi.

La partie qui suit se propose donc de caractériser chacun des modèles éducatifs s'illustrant dans ces programmes.

La logique voudrait que l'on introduise cette modélisation par les finalités qui fondent les choix curriculaires et les pratiques pédagogiques qui leur sont associées. Ce serait, dans ce cas, supposer que pôles axiologique, scientifique et praxéologique sont en parfaite cohérence dans les programmes, et qu'aucun impensé ne vient troubler la pertinence des relations s'établissant entre eux. Cette cohérence n'étant pas garantie *a priori*, nous nous proposons donc de prendre seulement comme

¹ MEIRIEU, P., 2007. La pédagogie entre le dire et le faire : ou Le courage des commencements. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

repères préalables les caractéristiques du pôle axiologique tel qu'annoncé dans les programmes. Mais c'est l'étude des moyens valorisés explicitement ainsi que l'étayage scientifique sous-tendu par ces choix praxéologiques qui nous permettront de statuer sur les véritables finalités poursuivies par chacun des deux programmes, et sur lesquelles nous conclurons.

Le paradigme éducatif illustré par les programmes de 2002 : un projet au service de la construction du citoyen rationnel et critique

Les finalités annoncées et mises à l'épreuve

Les rédacteurs des programmes de 2002 se déclaraient, dès le préambule, fidèles à ce qu'ils appelaient « la grande inspiration de l'école républicaine¹ » dont « l'égalité des chances² » et « une intégration réussie dans la société française³ » constituaient les ambitions. Elles supposaient « des exigences permanentes de l'école républicaine en faveur de la réussite de tous les élèves [...] »⁴ et le souci de ne laisser aucun élève à l'écart⁵.

Cette intégration dans la société française pouvait être explicitement associée à l'idée de qualification réactualisable tout au long de la vie⁶, sans toutefois y

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 13

² *Id.*, p. 13

³ *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

⁵ « Les défis que notre enseignement affronte sont de plus en plus complexes. Ils contraignent à élargir sans cesse l'horizon des objectifs tout en s'assurant, de manière chaque fois plus vigilante, qu'aucun élève n'est laissé à l'écart ». *Id.*, p. 13

⁶ « Elle est aujourd'hui la première étape d'un long parcours qui se poursuit obligatoirement jusqu'à seize ans et, pour la plus grande partie des élèves, jusqu'à vingt et un ou vingt-deux ans. Dès lors, elle doit devenir le socle sur lequel se construit une formation complexe et de longue durée menant chacun à une qualification, pour la plupart d'un niveau élevé et, pour tous, devant être mise à jour tout au long de la vie ». *Id.*, p. 13

minorer les objectifs relatifs au développement personnel de l'individu. Il était question d'exigences élevées mettant effectivement en jeu « mémoire et faculté d'invention, rigueur et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie¹ » afin d'autoriser des choix de formation élargis et diversifiés. Ces exigences devaient permettre de développer, « [...] à côté du raisonnement et de la réflexion intellectuelle dont l'importance ne peut être minimisée, le sens de l'observation, le goût de l'expérimentation, la sensibilité et l'imagination créatrice² » :

L'intégration réussie dans la société française envisageait les premières formes d'une éducation au « vivre ensemble », préalable d'une « éducation à la démocratie » assurant toute sa place à l'individu pour en faire un citoyen capable de réfléchir et de débattre³. Cette intégration dans la société supposait la maîtrise de la langue française, « indispensable pour accéder à tous les savoirs⁴ ». Les finalités de formation et d'éducation entraînent donc en corrélation avec celles d'instruction. Il était en effet question de permettre l'accès aux « multiples facettes d'une culture » s'exprimant par des « savoirs solides et différenciés »⁵ et développant en même temps, à travers tous les différents domaines ou disciplines enseignés, les « aptitudes » déjà citées (Cf. note 2).

¹ *Id.*, p. 13

² « Face à un public de plus en plus divers et qui, plus tard, doit choisir parmi des voies différentes de formation, l'école doit, très tôt, prendre en compte et développer la pluralité et la diversité des aptitudes chez chaque élève, lui permettant d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes. [...] L'éducation artistique, l'éducation physique, l'éducation scientifique et technique sont ainsi des aspects irremplaçables de la formation scolaire ». *Id.*, p. 13

³ « L'éducation civique implique, outre des connaissances simples et précises, des comportements et des attitudes. Pour être solide et efficace, elle doit se construire, jusqu'à la fin du cycle 2, à partir du respect de soi et de l'autre, dans la découverte progressive des contraintes du "vivre ensemble". L'apprentissage de la communication réglée en est l'un des meilleurs instruments. La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. Ce n'est qu'au cycle 3 que l'élève commence à prendre conscience de l'existence de valeurs civiques et acquiert, à partir des différentes disciplines, les premiers savoirs susceptibles de nourrir sa réflexion et de mieux le préparer à être citoyen ». *Id.*, p. 13

⁴ *Id.*, p. 13

⁵ « Il n'y a pas opposition entre les objectifs fondamentaux de l'école – parler, lire, écrire, compter – et des savoirs solides et différenciés. La maîtrise du langage et de la langue française est, en effet, inséparable de l'acquisition des multiples facettes d'une culture : littéraires, historiques et géographiques, scientifiques et techniques, corporelles et artistiques ». *Id.*, p. 14

Le pôle praxéologique

Le préambule du programme rappelait l'intention délibérée de ses auteurs de « [renouer] avec la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente¹ ». Tout objectif ou contenu était donc assorti de conseils – et étayé par les documents d'application et d'accompagnement² prévus par la charte des programmes de 1992³ - quant à la manière d'en permettre l'appropriation la plus efficace par les élèves. Cela nous permet de statuer plus facilement sur les moyens préférés, en 2002, pour permettre la mise en œuvre effective des programmes.

Nous commencerons donc cette partie par une reprise des grands principes organisant les situations pédagogiques et le choix des outils pédagogiques. Dans un second temps nous statuerons sur les types d'interventions de l'enseignant valorisés par les programmes et les conditions de leur mobilisation. Cela nous permettra de poursuivre par l'examen des pratiques évaluatives et leurs conséquences sur la différenciation de l'enseignement. Enfin, nous tenterons de caractériser la réflexion épistémologique et didactique sous-tendue par ces programmes.

Au delà des prescriptions spécifiques relevées tout au long de notre lecture des programmes, un modèle émerge, qui rassemble une communauté de principes. *Après analyse, il apparaît que, sans en exclure aucun autre type, les concepteurs de 2002 avaient particulièrement plébiscité les modalités d'enseignement présentant trois principes de nature à garantir une appropriation effective du savoir par les élèves, et combinés le plus souvent au sein d'un enseignement de type néo-directif, c'est-à-dire conçu en amont mais sujet à régulations. L'un décrivait une véritable activité d'investigation rationnelle de l'élève au moyen d'une démarche inductive, de recherche de solutions à des questions ou problèmes posés dans les situations*

¹ *Id.*, p. 15

² « Néanmoins, sur plusieurs points, ils méritent d'être encore plus explicités, qu'il s'agisse de disciplines comme l'histoire au cycle 3 ou de thèmes transversaux comme la réussite des élèves en difficulté. Ils sont donc complétés par des documents d'application qui donnent toutes les précisions nécessaires à leur mise en œuvre. ». *Id.*, p. 15

³ « En complément du programme proprement dit, existent deux « documents d'accompagnement », l'un en direction des enseignants, l'autre en direction des élèves, de leurs parents et, pour l'enseignement technologique et professionnel, des employeurs ». Ministère de l'Éducation Nationale, 1992. *Charte des Programmes. BOEN n°8 du 20 février 1992*

proposées et lui permettant d'élaborer un savoir et de nouvelles représentations. L'autre exprimait un système d'échanges de type interactif, c'est-à-dire impliquant une relation dynamique et réciproque au sein de groupes d'au moins deux individus, dont éventuellement l'enseignant. Le troisième mobilisait une réflexion à caractère métacognitif s'appuyant sur la verbalisation orale ou écrite, par l'élève, des démarches et stratégies adoptées par lui-même et des connaissances élaborées. Ce dernier travail visait une mise à distance, lucide car conscientisée et décentrée, à la fois du savoir considéré comme objet sur lequel on peut réfléchir et agir, et de sa propre pensée.

Les situations pédagogiques privilégiées

Il apparaît que l'activité de l'élève s'exerçait, toujours associée au raisonnement, dans des situations d'investigation, très répandues dans les programmes de 2002, certes cadrées et régulées par l'enseignant, mais menées de façon de plus en plus autonome par les élèves au fur et à mesure de l'avancée dans les cycles. Intégrées à tous les domaines ou disciplines, ces situations exploratoires intervenaient à différents moments de l'apprentissage, mais se voyaient toujours finalisées par des apprentissages explicites. Explorer constituait un moyen dont les perspectives devaient se traduire par la transformation des représentations, un enrichissement des connaissances ou des habiletés, mais aussi un affinement des démarches exploratoires. Il s'agissait d'apprendre à anticiper, de confronter des intentions avec des effets, ou bien des représentations et hypothèses à la réalité, par des recherches et expérimentations élaborées et menées par les élèves.

Il était ainsi question de parcourir activement de nouveaux univers, jusque là inconnus ou mal connus afin de les étudier¹. Tous les champs disciplinaires étaient

¹ Univers culturels, dont celui de la littérature, à la fois univers imaginaire et « univers de connaissances et de valeurs » permettant d'appréhender « le pouvoir de représentation du langage » ou de « connaître les grands thèmes » ; plus généralement, univers de l'écrit, permettant de s'en approprier les fonctions, le sens, de comprendre les structures de la langue, d'en éprouver les contraintes, d'en retirer des informations par l'analyse de documents ; univers de la communication ; univers artistiques inaugurant de « nouveaux rapports avec les autres et le monde », révélant la « dimension narrative des images » et de nouveaux « langages plastiques », porteurs d'innombrables ressources créatives pour l'élève, introduisant différentes approches des espaces et lui permettant d'enrichir ses possibilités motrices ; mondes virtuels créés par les technologies de l'information et de la communication, monde du vivant ou des objets autorisant, dès la maternelle, l'appréhension de ce qui deviendra des concepts, et avec elle, l'exploration des sens, la découverte des possibilités des objets, dont l'ordinateur ; espaces nouveaux, délibérément contraignants, variés, afin de susciter des

supports d'explorations, par l'intermédiaire d'espaces ou d'objets variés, de situations particulières, engageant la motricité fine ou globale, la cognition, la sensibilité, les perceptions. Ces expériences étaient menées à des fins de découverte, c'est-à-dire de compréhension et de connaissance sur le monde ou soi-même, d'élargissement des possibilités créatives ou des savoir-faire de l'élève, et mises au service de projets concrets divers. Explorer pour enrichir et diversifier ses connaissances, expériences et ressentis, apprécier les différentes facettes du monde et de ses objets au sens large, c'est-à-dire comprendre, grâce au traitement, à la gestion, à l'organisation et à l'interprétation des informations recueillies : comprendre des conformations, des propriétés, des fonctionnements, des langages et des relations, en tirer des connaissances sous forme de notions et de concepts, de modèles d'intelligibilité.

Nous avons pu souligner que l'on insistait, en sciences, sur les représentations initiales qu'il s'agissait de déconstruire pour en élaborer de plus pertinentes, sur les acquisitions antérieures à dépasser, grâce à l'élaboration de protocoles d'investigation construits dans le but de répondre à des questions posées, c'est-à-dire dans le but de mettre à l'épreuve des propositions et non de se satisfaire d'observations pour tirer ou admettre des conclusions¹. Il en était de même en histoire et géographie, en mathématiques, pour ne citer que ces disciplines.

Les leviers retenus pour déclencher et entretenir l'activité des élèves étaient, tout d'abord, leur curiosité naturelle pour le monde provoquant de nombreux questionnements, et leur plaisir d'agir sur celui-ci. Puis les ressentis et connaissances issus de l'exploration, sources de pouvoirs identifiés et de plaisir de plus en plus encouragés à être mis en écho, étaient voués à devenir porteurs de

explorations corporelles riches en sensations, d'apprendre la prise de risque, la performance, d'enrichir les expériences motrices ou vocales ; environnements nouveaux afin d'aider les jeunes élèves à se repérer, de leur permettre une progressive structuration de l'espace ; manifestations de la temporalité pour un progressif usage raisonné des instruments de mesure et de structuration du temps ...

¹ « Les expérimentation doivent être motivées par un problème clairement formulé.

Éviter de se contenter d'une seule observation pour tirer une conclusion. ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 16

*nouveaux questionnements, progressivement rationalisés et mis en liens, de nouvelles curiosités ou projets, de nouveaux désirs d'apprendre*¹.

Il s'agissait ainsi de nourrir la curiosité des élèves pour mieux l'entretenir² par une appréhension concrète des réalités³, de les engager dans une certaine dynamique. Les activités exploratoires étaient finalisées par des acquisitions (connaissances et compétences) explicitées au sein des programmes, par un recueil de faits, et de plus en plus structurées par des démarches raisonnées. Il y était pour cela question d'organiser le passage des faits aux notions, de donner une cohérence

¹ « L'aménagement de l'école, des salles de classe, des salles spécialisées doit offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices. Il permet d'éprouver des émotions, de créer et de faire évoluer des relations avec ses camarades ou avec les adultes. Il garantit à chaque enfant de grandir dans un univers culturel qui aiguise sa curiosité et le conduit à des connaissances sans cesse renouvelées en totale sécurité ». *Id.*, p. 16

« L'école maternelle permet à l'enfant d'exercer sa curiosité en découvrant, au-delà de l'expérience immédiate, quelques-uns des phénomènes qui caractérisent la vie, la matière ou encore les objets fabriqués par l'homme ». *Id.*, p. 18

« Les différents aspects de la découverte du vivant ne peuvent être abordés qu'à partir de mises en situation et d'observation du réel qui répondent à la curiosité des enfants ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

« 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... ». *Id.*, p. 40

« Appuyés sur une première découverte du document en histoire, sur la lecture des cartes et des paysages en géographie, ils [les enseignements d'histoire et de géographie] élargissent la curiosité des élèves et leur offrent des connaissances qui pourront être réinvesties utilement en littérature, en sciences expérimentales ou en éducation artistique ». *Id.*, p. 65

« À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe ». *Id.*, pp. 74 - 75

« L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école vise la construction d'une représentation rationnelle de la matière et du vivant par l'observation, puis l'analyse raisonnée de phénomènes qui suscitent la curiosité des élèves. ». *Id.*, pp. 86

« L'enseignant conçoit des situations de classe variées et maintient en éveil l'intérêt et la curiosité de l'élève pour diverses formes d'expression visuelle. ». *Id.*, pp. 88

² *Id.*, pp. 35

³ « Dans tous les cas, l'utilisation de situations réelles (avec des objets courants, du matériel spécifique, des jeux) doit être préférée aux exercices formels proposés par écrit. ». *Id.*, pp. 17

« Une programmation précise des différents usages de l'écrit rencontrés doit être effectuée de manière à ce qu'une exploration suffisamment riche ait été conduite entre trois et six ans.

De la même manière, les supports de l'écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l'organisation du coin lecture ou de la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de livres. Dans toutes ces activités, il ne s'agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu'ils manipulent les matériaux proposés, qu'ils les comparent, qu'ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant. ». *Id.*, pp. 21

aux premiers en les rassemblant selon des critères, des propriétés. Dès la maternelle, les faits découverts ou observés étaient ainsi classés, sériés, organisés et mis en lien avec d'autres faits. Il ne s'agissait donc pas simplement d'accumuler mais d'organiser, de donner de la cohérence et de mettre en mots pour qu'à mesure que se développaient des connaissances procédurales, émergent progressivement, et de manière inductive, des concepts précis, élaborés et structurés, au pouvoir rassembleur et généralisateur, et que leur mise en mémoire – notamment par l'écriture mais aussi parfois par le dessin - soit permise et en permette l'examen.

Ces perspectives exploratoires mettaient explicitement en jeu un véritable travail de conception et d'accompagnement de l'enseignant : choisir et programmer¹, penser et aménager espaces et situations, aider au repérage dans ces univers et milieux inconnus, inciter, encourager, recadrer, réguler, aider à la verbalisation, puis organiser la synthèse des savoirs acquis sous forme de connaissances déclaratives. Les explorations étaient, nous l'avons vu, laissées libres, en tout début d'apprentissage, pour les jeunes élèves, avant d'être progressivement plus cadrées, c'est-à-dire affectées de buts de plus en plus précis, de contraintes. Ces explorations ne dispensaient donc pas l'enseignant, quelque soit le degré de cadrage, de choisir les objets d'exploration pertinents et représentatifs des différences facettes à investiguer, ni d'organiser les conditions de l'émergence véritable de nouvelles connaissances.

Les élèves « manipulaient » donc abondamment *pour* construire leurs connaissances. Les programmes incitaient à mettre à leur disposition de nombreux outils, instruments, objets, supports, dont les ordinateurs et moyens audio-visuels, susceptibles d'enrichir, non seulement le registre des connaissances ou univers à côtoyer, mais aussi celui des possibilités créatrices et des habiletés à développer².

¹ « À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, la programmation des activités collectivement élaborée est seule susceptible de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de sauvegarder la richesse éducative des enseignements proposés. ». *Id.*, p. 17

² *Id.*, pp. 17 ; 18

« Toutefois, l'école doit lui offrir les conditions sans lesquelles son engagement spontané serait rapidement tari : variété des outils, variation des supports et des matériaux mis à disposition, progression des propositions d'activités, rencontre d'œuvres et de propositions graphiques diversifiées. ». *Id.*, p. 22

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

On peut ainsi explorer :

- des montages et des démontages (jeux de construction, maquettes...);

Leur caractère concret était valorisé par rapport à l'usage abusif de fichiers ou exclusif des manuels¹, à condition d'être mis au service de l'activité intellectuelle des élèves.

Le jeu était considéré comme une « activité normale de l'enfant » car permettant, entre autres, de construire les acquisitions fondamentales². Il intervenait comme moyen d'exploration privilégié en maternelle, mais restait support et moyen de nombreux autres apprentissages à l'école élémentaire. Il intégrait ainsi progressivement la contrainte tout en conservant sa connotation relative au plaisir :

« Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant.

- des appareils alimentés par des piles comme lampes de poche, jouets, magnétophones, etc. (pour d'évidentes raisons de sécurité, on prend soin de montrer aux enfants comment les distinguer de ceux qui sont alimentés par le secteur) ;

- des objets programmables.

La prise de conscience des risques occupe une place importante dans ce domaine d'activités :

- risques de la rue ou de la route (piétons et véhicules) ;

- risques de l'environnement familial proche (objets dangereux et produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs). » *Id.*, p. 32

¹ « 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. » *Id.*, p. 51

« L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. » *Id.*, p. 73

« 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. » *Id.*, p. 59

² « C'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales. » *Id.*, p. 16

Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques¹ ».

Il était ainsi recommandé de laisser jouer le tout-petit afin qu'ils puisse « éprouver son pouvoir sur le monde et les objets qui l'entourent² » et éprouver des sensations et des émotions teintées de plaisir. Les programmes de 2002 vantaient, par ailleurs, les caractéristiques du « jeu moteur³ » du dessin, « langage plastique » incitant l'élève à « jouer à créer ses propres codes⁴ ». Le jeu en classe permettait d'investir l'imaginaire, d'expérimenter différents types d'actions et de possibles, des solutions originales dans un cadre, certes, défini par l'enseignant, mais valorisant le plaisir d'essayer sans crainte du résultat. Il en était ainsi des jeux avec les mots, les syllabes, les affixes⁵, les sons, rythmes et significations de la poésie⁶, le lexique⁷. Le jeu avec la langue française était supposé alimenter le plaisir de celle-ci⁸ et permettre finalement un usage plus maîtrisé de ces notions. Sur le même principe, les élèves pouvaient « jouer avec des matières », avec leur voix⁹ ou sur le tempo¹⁰ en éducation musicale, « avec les déformations d'images » en arts visuels, dans cette perspective récurrente d'en explorer toutes les possibilités et les effets.

Le jeu se présentait donc comme un moyen d'apprendre, de s'engager dans des expériences teintées de plaisir en créant de nouvelles relations au monde et aux autres, hors de la pression évaluative, puis d'évoluer progressivement vers le travail, et ainsi, de grandir. Il était rapidement associé, dès la maternelle, à des termes a priori contradictoires. C'était le cas lorsqu'il se présentait comme le moteur de

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, p. 29

³ *Id.*, p. 36

⁴ *Id.*, p. 36

⁵ « 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 ». *Id.*, p. 45

⁶ *Id.*, p. 22

⁷ *Id.*, p. 43

⁸ *Id.*, p. 65

⁹ *Id.*, p. 38

¹⁰ *Id.*, p. 39

travaux exploratoires de plus en plus approfondis et contraints, visant à associer des effets à des intentions de plus en plus précises, au bénéfice d'une amélioration de l'éventail de ses possibilités. C'est ainsi qu'en arts visuels s'organisait, à partir du goût naturel des enfants pour le jeu, un « va-et-vient dynamique entre jeu et effort, liberté et contrainte¹ ». Le jeu y était régulièrement sollicité pour susciter l'envie, même en cycle trois, d'essayer et d'explorer toujours plus², d'expérimenter des actions sur le monde. Les contraintes élaborées par l'enseignant devaient favoriser un dépassement des exigences « spontanées » de l'élève, la progressive confrontation à des défis plus ambitieux sur le plan des procédures à construire et mobiliser pour atteindre les résultats attendus.

Dans le cadre du « vivre ensemble », le jeu présentait également, par les échanges qu'il suscitait dès qu'il devenait collectif, de réelles opportunités pour développer des compétences de communication³. Il permettait aussi d'identifier les attitudes et façons d'agir adaptées, ainsi que les règles à respecter⁴. Le domaine « agir et s'exprimer avec son corps » et l'éducation physique, intégrant les jeux collectifs à leurs activités physiques supports d'apprentissage, incorporaient ces objectifs à leurs perspectives d'acquisition. Ils valorisaient le jeu en tant que support de langage et d'invention⁵, prétexte authentique à des activités de lecture et d'écriture⁶, à l'expérience de différents rôles⁷. Le jeu se prêtait surtout au travail sur la règle, autorisant, pour mieux la comprendre, à « jouer » avec elle - que nous avons abondamment décrit, et à la confrontation entre le désir de jouer et de gagner et les contraintes liées à cette règle et à la présence des autres.

Dès lors, l'apprentissage s'envisageait dans la confrontation régulière à des situations délibérément conçues par l'enseignant pour poser des problèmes dont la résolution ne pouvait être immédiate et suscitait une recherche de solutions par les

¹ *Id.*, p. 35

² *Id.*, p. 89

³ *Id.*, p. 27

⁴ *Id.*, p. 26

⁵ « Il faut donc offrir aux enfants l'occasion de parler de leur activité : dire ce qu'on a envie de faire, nommer des actions, se situer dans l'espace et le temps, formuler une question, exprimer ses émotions, communiquer avec les autres pour élaborer un jeu, donner son avis. ». *Id.*, p. 28

⁶ « 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...). ». *Id.*, p. 61

⁷ *Id.*, p. 28

élèves, et appuyées sur des connaissances déjà acquises ou l'usage de ressources. La confrontation à ces situations qui pouvaient prendre la forme de projets avait pour but de favoriser le raisonnement et l'inventivité tout en mobilisant des connaissances acquises antérieurement, voire, dans certains cas, l'appropriation de nouvelles connaissances. Elle s'organisait par une mise en recherche – souvent collective - de solutions et de démarches personnelles argumentées et débattues, valorisant les conflits socio-cognitifs. Le rôle de l'enseignant, fondamental dans la réussite de telles situations et garant, le cas échéant, de l'institutionnalisation des démarches ou connaissances élaborées, y prenait une dimension particulière.

L'appropriation des savoirs s'exerçait ainsi dans des situations où il s'agissait de rechercher individuellement ou collectivement des solutions à des problèmes posés. Leur résolution supposait le dépassement des représentations, connaissances, capacités ou attitudes existantes, et/ou la construction et la conscientisation de démarches de résolution du problème posé.

Les sciences offraient l'occasion d'entrer dans des « processus de réalisation d'objet technique [permettant] à l'élève d'élaborer une démarche d'observation et de recherche¹ ». Le programme précisait que « cette réalisation peut être, pour l'élève, l'occasion de s'approprier quelques notions scientifiques de base² ». De même, on pouvait lire : « L'élève s'initie, dans le cadre d'une réalisation, à la recherche de solutions techniques, au choix et à l'utilisation raisonnée d'objets et de matériaux³ ». Il en était de même en arts visuels où en maternelle, le programme préconisait des « procédés techniques d'expression, de fabrication et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions : peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage, etc.⁴ ». Le texte du programme précisait les acquisitions empruntées à différents registres et subordonnées à la réussite du projet⁵. Cela pouvait être encore

¹ *Id.*, p. 87

² *Id.*, p. 87

³ *Id.*, p. 87

⁴ *Id.*, p. 36

⁵ « Ces activités permettent à l'enfant de :

- explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives de matériaux à étaler, à modeler, à tailler, à découper, à déchirer, à éparpiller (encre, peinture, barbotine, pâte colorée, papier, pâte à papier, pâte à sel, pâte à modeler, sable, terre, bois, pierre, métal, plastique, etc.) ;
- transformer des matériaux en ajustant progressivement son geste en fonction de leurs qualités physiques et plastiques ;
- combiner des formes, des couleurs, des matières et des objets ;

le cas lorsque le projet de représentation théâtrale mobilisait les élèves, comme nous l'avons constaté, dans une recherche de solutions corporelles, vocales associées à des stratégies de compréhension du sens des textes et pertinentes quant aux effets précis à produire chez le spectateur. En ce qui concerne les arts visuels par exemple, le document d'accompagnement apportait des précisions relatives aux situations mises en place¹. Elles étaient relatives à la nécessité de sens pour l'élève, à une recherche de solutions personnelles face à un défi à assumer, à des acquisitions inhérentes à cette recherche, à une confrontation de ses solutions avec les autres ou l'enseignant, et à un rapport évaluatif *formatif* et *formateur* omniprésent aux réalisations. L'usage maîtrisé de la contrainte y était, comme pour le développement des compétences d'écriture, le moyen d'optimiser les processus créatifs, c'est-à-dire de les majorer tout en les structurant. Nous avons enfin vu que les problèmes à résoudre étaient au centre des démarches d'enseignement des mathématiques. Il était souvent question pour les élèves de se demander « comment faire pour savoir » - on retrouvait beaucoup cette idée en histoire et géographie, notamment lors de l'analyse de documents variés -, ou bien « comment faire pour réussir ». Quoi qu'il en soit, nos précédentes analyses ont largement mis en évidence l'antériorité de la compréhension et l'acquisition de démarches, permise entre autres par ce genre de situations, sur les moments d'institutionnalisation puis de mémorisation des connaissances et d'entraînement.

-
- découvrir et exploiter les éléments de son environnement quotidien pour leurs qualités plastiques ;
 - surmonter les obstacles rencontrés et en mémoriser l'expérience vécue, qu'elle soit délibérée ou fortuite ;
 - réaliser une composition en plan ou en volume, à partir d'une consigne, d'un désir d'expression, d'un projet de figuration, etc. ». *Id.*, p. 36

¹ « Dans la conception du dispositif, l'enseignant veille aux aspects suivants :

- l'élève est bien engagé dans une expérience émotionnelle qui le concerne ;
- il va pouvoir aboutir à une réalisation qui portera les traces de son expérimentation, des défis rencontrés et des solutions personnelles apportées ;
- il apprend quelque chose de chaque situation, des autres et de leurs propres tentatives, de l'enseignant lui-même qui apporte des techniques, conseille, accompagne, instaure un dialogue, fait des propositions individuelles et collectives ;
- l'élève construit sa compréhension par un aller retour dynamique entre l'action et la réflexion ;
- il découvre et reconnaît des démarches, des œuvres, des artistes ». Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Education artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 10

Certaines situations suggérées pouvaient vraisemblablement être assimilées à des situations-problèmes, car présentant un obstacle à dépasser pour apprendre en prenant appui sur des ressources. C'était le cas, par exemple, dès la maternelle, lorsqu'il s'agissait de trouver comment écrire un mot en s'appuyant sur les matériaux progressivement constitués dans la vie de la classe¹. Les situations de communication par la production d'écrits, évoqués eux aussi dès la maternelle dans les programmes et précisés ensuite sous l'intitulé « projets d'écriture » du document d'accompagnement « lire et écrire au cycle 3² », constituaient des problèmes à résoudre pour les élèves. Il s'agissait de parvenir à trouver les bons outils de la communication écrite en fonction de contraintes posées et modulées par le maître, tout en s'appuyant sur d'autres textes par exemple.

Le conflit socio-cognitif, c'est-à-dire le déséquilibre né de la confrontation avec un avis différent du sien ou avec un document, une situation, y était encouragé, particulièrement sous la forme de débats et discussions sur les propositions et les interprétations. Le travail en groupes était d'ailleurs le plus souvent suggéré.

Le choix de placer les élèves en recherche de solutions au sein de situations posant des problèmes, de les faire explorer, découvrir, expérimenter, puis analyser et interpréter, synthétiser, généraliser, confronter des idées et en débattre, s'entraîner et répéter n'était pas sans conséquences en termes d'exploitation temporelle d'une leçon. Renoncer à ce temps de recherche et de raisonnement, certes, nécessairement long et incompressible, aurait cependant été peu compatible avec les objectifs tels que ceux relatifs au développement de l'autonomie, de l'initiative et de l'esprit critique, nécessaires à la formation officiellement visée d'un certain type de citoyen.

L'entraînement, jugé indispensable à la maîtrise des savoirs et savoir-faire était plébiscité dans la plupart des disciplines comme l'était la mise en mémoire. Mais tous deux étaient dépendants de phases d'appropriation et de compréhension préalables.

Sur le plan qualitatif, l'entraînement était considéré comme nécessaire pour assurer la maîtrise des savoirs et savoir-faire et la mémorisation des connaissances. Il

¹ *Id.*, p. 24

² Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2003. Lire et écrire au cycle 3 : repères pour organiser les apprentissages au long du cycle. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, pp. 42 - 43

se devait d'être « important », « régulier », mais aussi « méthodique¹ » : entraînement à reconnaître la forme orthographique des mots lors des activités de lecture², entraînement du calcul sur certains nombres³, entraînement rigoureux et progressif en langues en vue d'acquisitions liées à l'expression et à la compréhension⁴, entraînement permettant mémorisation et donc efficacité des connaissances en mathématiques⁵, parfois même assisté de « logiciels d'entraînement⁶ » dans cette discipline. Le texte sur la maîtrise de la langue au cycle trois craignait l'éventuelle négligence vis-à-vis des entraînements nécessaires à la maîtrise de la lecture-écriture et avait, pour cette raison, intégré au sein de chaque discipline des horaires spécifiques destinés à renforcer les compétences de tous les élèves⁷.

À l'inverse, on trouvait des mises en garde, notamment en mathématiques, relatives au caractère nécessaire mais pas suffisant de l'entraînement et de la répétition pour mémoriser des tables d'addition par exemple⁸. Mais il était surtout question, comme il était rappelé dans toutes les disciplines, de garantir une phase préalable d'élaboration et de structuration des connaissances⁹ ainsi que de compréhension, autorisant de nombreux essais *avant* de déclencher le moindre entraînement, jugé néanmoins « nécessaire pour fixer certains savoir-faire essentiels et les rendre plus facilement disponibles »¹⁰.

Valorisée selon cette logique dès le préambule des programmes¹¹, la mémoire, qualifiée d'« instrument privilégié de l'intégration des connaissances

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 77

² *Id.*, p. 45

³ *Id.*, p. 52

⁴ *Id.*, p. 77

⁵ *Id.*, p. 82

⁶ *Id.*, p. 82

⁷ *Id.*, p. 67. Les horaires prévoyaient officiellement 2H30 quotidiennes au cycle deux et 2H au cycle trois de lecture-écriture. *Id.*, pp. 3 ; 4

⁸ *Id.*, p. 52

⁹ « On prendra garde toutefois à se souvenir que “reconnaissance” implique “connaissance” et que l'entraînement à la lecture de mots ou de structures syntaxiques rares doit obligatoirement être précédé d'un travail oral sur les mêmes réalités (voir “Observation réfléchie de la langue française”). ». *Id.*, p. 74

¹⁰ *Id.*, p. 51

¹¹ *Id.*, p. 13

nouvellement acquises » dans l'introduction aux programmes de cycle trois¹, se manifestait également dans les registres corporel² notamment en EPS, visuel, par exemple en langues vivantes³, et auditif, notamment en éducation musicale⁴ ou à nouveau en langues⁵. La mémorisation constituait l'ultime étape d'une « méthodologie de l'apprentissage » illustrant les compétences transversales à développer en maternelle⁶. Mémoriser pouvait permettre la construction d'un répertoire de représentations et de langages en maîtrise de la langue⁷, ou l'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles en langues⁸. Cela pouvait devenir un outil pour suivre une conversation⁹ ou permettre de conserver le fil d'une lecture, et supposait, dans ce cas, le recours à quelques principes méthodologiques permettant d'en faire le meilleur usage¹⁰. Le travail de mémorisation ne s'effectuait néanmoins, comme c'était le cas pour l'entraînement, qu'à partir d'une compréhension¹¹, d'une prise de sens née d'une étude préalable. Dans les rubriques de « connaissances et compétences attendues », on listait d'ailleurs les connaissances sous l'intitulé « avoir compris et retenu » et pas seulement avoir retenu. L'apprentissage de poèmes ou comptines, largement plébiscité, se concevait après travail sur la compréhension de ces derniers. La mémorisation des œuvres littéraires était rapportée aux différents éléments qui les constituent, et qui étaient largement étudiés au préalable. Cela contribuait à dépasser, dans cette discipline comme dans les autres, qui concevaient la mise en mémoire de la même façon – et par exemple l'histoire où l'on cherchait à se prémunir contre les mises en mémoire fragmentées grâce au travail de synthèse¹² –, l'idée d'une simple rétention d'informations pour aller vers la construction d'un savoir signifiant, organisant des cohérences et des

¹ *Id.*, p. 64

² « - danse : construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrase répétée et apprise par mémorisation corporelle des élans, vitesses, directions. ». *Id.*, p. 30

³ *Id.*, p. 77

⁴ « Mémoire auditive, formes variées d'attention, rapports vécus au temps et à l'espace sont toujours également présents au cœur des activités conduites ». *Id.*, p. 37

⁵ *Id.*, p. 77

⁶ *Id.*, p. 19

⁷ *Id.*, p. 20

⁸ *Id.*, p. 24

⁹ *Id.*, p. 68

¹⁰ *Id.*, p. 47

¹¹ *Id.*, p. 43

¹² *Id.*, p. 78

mises en lien, et mobilisable. Cette mise en mémoire était soutenue par le recours à l'écrit permettant l'examen et la réutilisation de ce qui avait été acquis : aides-mémoire¹, synthèses des connaissances, carnets personnels de lecture², comptes-rendus écrits d'observations³ faisaient généralement l'objet d'apprentissages méthodologiques.

La compréhension conditionnait et finalisait à la fois tous les apprentissages. La compréhension du monde devait être alimentée par les connaissances acquises dans tous les domaines disciplinaires⁴. L'appropriation de ces connaissances relevait de procédés didactiques et pédagogiques ayant vocation à faire intégrer la signification, les fonctions et les usages des notions, concepts, mécanismes et processus par les élèves, à leur permettre d'appréhender l'intelligence des situations et d'orienter leurs efforts et leur activité. Elle constituait donc le préalable à toute tentative d'automatisation ou de rétention et les programmes s'attachaient fréquemment à le rappeler.

La lecture des programmes révélait de nombreuses tentatives pour donner du sens aux apprentissages et activités menés et en permettre l'appropriation par les élèves : situations présentant les notions apprises comme réponses à des problèmes ou questions ; situations authentiques (de communication par exemple) ou finalisées par des projets : recours aux activités sociales de référence telles que les APSA dont la logique orientait les actions des élèves⁵ ; démarches des scientifiques exerçant les disciplines transposées à l'école⁶.

Dans cette perspective, les concepteurs s'étaient attachés à préciser ce que l'élève devait comprendre, quels étaient les enjeux poursuivis pour chaque chapitre des programmes, relatifs à chaque notion ou concept à enseigner, à leur organisation sous forme de trames notionnelles. En un mot, les explications données au sein du texte facilitaient la lecture conceptuelle de ces derniers. Les enseignants étaient régulièrement enjoins à vérifier systématiquement cette compréhension auprès des élèves.

¹ *Id.*, p. 67

² *Id.*, p. 73

³ *Id.*, p. 32

⁴ *Id.*, p. 14

⁵ *Id.*, pp. 18 - 28

⁶ *Id.*, p. 80

L'activité cognitive mobilisée au sein des situations décrites supra devait permettre à l'élève de construire lui-même les représentations constitutives de tout processus de compréhension¹.

Amener les élèves à la compréhension était ainsi « au centre des préoccupations² » et s'accompagnait de procédures destinées à renforcer celle-ci. Il en était ainsi de la verbalisation, par les élèves, qui permettait de mettre des mots précis sur les notions abordées et les expériences vécues, de conscientiser, par ce travail métacognitif - pouvant s'exercer également au sein d'écrits personnels -, les acquisitions et démarches entreprises, voire d'intervenir sur ces dernières pour les améliorer. Le recours à la synthèse orale ou écrite qui organisait la cohérence des faits relevés, dégagait le sens et les enseignements à tirer des expériences pratiquées³, était systématique. La confrontation des représentations à la réalité ou aux représentations des autres, voire parfois, le passage par d'autres disciplines telles l'EPS⁴ ou les sciences qui permettaient respectivement la déconstruction des représentations erronées et une mise en œuvre concrète de certaines notions, étaient également encouragés.

Les types de relations pédagogiques plébiscitées

Les moments d'intervention « magistrale » apparaissent finalement assez rarement dans les textes. On les trouvait ou les devinait essentiellement au moment de l'institutionnalisation des connaissances élaborées, ou bien de l'apport de connaissances difficiles à faire émerger par la mise en activité de l'élève.

Il s'agissait vraisemblablement, dans ce dernier cas, de situations impositives collectives, c'est-à-dire présentant des connaissances que chacun doit s'appropriier par une activité intellectuelle individuelle⁵. Excepté dans quelques disciplines, dont

¹ RICHARD (2004), cité par (RAYNAL & RIEUNIER, 2012, pp. 145 ; 146)

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 82

³ *Id.*, p. 87

⁴ « 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... ». *Id.*, p. 61

⁵ ROBBES, B, 2009. *Conférence sur la pédagogie différenciée*. Consulté le 27 février 2011 sur le Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie : http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf, p.16

l'histoire au cycle trois, où l'on pouvait lire que « ceux-ci [les enseignants] sauront trouver l'équilibre entre découvertes par les élèves des réalités passées et mises au point sur des connaissances indispensables qu'ils peuvent seuls transmettre et qui ne peuvent pas relever de la construction autonome du savoir¹ », les interventions possiblement plus magistrales avaient manifestement surtout lieu après émergence des connaissances issues des situations d'investigation menées par les élèves. C'était le cas en mathématiques où, toujours au cycle trois il était écrit que « l'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation² ». Le chapitre des sciences au cycle trois indiquait que « l'activité des élèves est la règle et les expériences magistrales sont rares. Des moments de synthèse opérés par le maître n'en sont pas moins indispensables pour donner tout leur sens aux pratiques expérimentales et en dégager les enseignements³ ». Le maître intervenait sur le groupe entier pour affiner et préciser les connaissances, les synthétiser et les réorganiser, les valider après activité des élèves. Petit à petit, ce travail de synthèse était d'ailleurs dévolu à ces derniers qui, en cycle trois, s'essayaient, comme nous l'avons vu dans de nombreuses disciplines, collectivement puis parfois individuellement (au sein d'écrits plus personnels), à synthétiser les expériences et observations menées, les « connaissances construites au cours de la réalisation d'un projet⁴ », toutes les connaissances à retenir. Certaines d'entre elles pouvaient être le fruit de recherches et lectures documentaires⁵, y compris électroniques, la fragmentation des informations inhérente à ce genre de support rendant encore plus essentielle l'exigence de synthèse⁶. Le maître n'était pas écarté de ce genre de démarche mais intervenait autrement. Sa critique restait décisive, en sciences⁷ comme dans les autres disciplines, et il conservait le dernier mot, restant

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

² *Id.*, p. 82

³ *Id.*, p. 87

⁴ *Id.*, p. 55

⁵ *Id.*, p. 42

⁶ *Id.*, p. 46

⁷ « Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, ces écrits validés prennent le statut de savoirs. ». *Id.*, p. 87

quoi qu'il arrive « celui qui sait¹ » au moment d'inscrire définitivement les connaissances à conserver dans la mémoire collective de la classe, et de produire les écrits de référence, pourtant de plus en plus préparés par les élèves. Rédiger une courte synthèse constituait une compétence spécifique à développer chez les élèves, récurrente au cycle trois, et s'exprimant dans chaque discipline².

L'intervention en grand groupe du maître s'exerçait également en amont de cette activité pour aider au déclenchement des questionnements, relever des représentations ou hypothèses initiales, mais était vouée à se dérouler de manière plutôt interactive, c'est-à-dire sous forme de « construction et d'échange mutuel³ ».

Les interactions entre l'enseignant et la classe ou bien de petits groupes, ainsi que les interactions entre élèves, y compris sous forme de tutorat, occupaient une très large place au sein des textes de 2002. L'enseignant avait pour rôle de stimuler et de cadrer la réflexion individuelle et collective en fonction des enjeux et problématiques explicités dans les programmes. Ce cadrage s'exerçait à travers les relations déployées entre situations d'apprentissage conçues et proposées à cet effet et rationalisation du questionnement destiné à accompagner l'émergence du savoir.

L'apport direct, surtout en amont, de connaissances par le maître faisait donc très peu partie des recommandations de 2002. Même les moments de travail en classe entière prenaient le plus souvent une forme interactive, c'est-à-dire intégrant des formes dynamiques de communication et d'échanges d'informations⁴ et de questions, voire de confrontations d'idées. Ces interactions étaient abondamment évoquées sous différentes formes, que ce soit entre le maître et la classe, entre le maître et un seul élève, ou bien directement entre les élèves.

Nous avons vu, en sciences notamment, que le questionnement du maître était voué à s'exercer entre continuité et rupture avec les questionnements des enfants afin de les faire évoluer vers le savoir à chercher⁵. Ce questionnement révélait une vocation didactique, c'est-à-dire une vocation à construire le savoir par la succession

¹ *Id.*, p. 42

² *Id.*, pp. 69 ; 71

³ RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie., p. 279

⁴ *Id.*, p. 245

⁵ MAULINI, Olivier, 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 138

des questions¹, mais en ménageant des espaces pour les questions et l'activité des élèves², en les intégrant et en les guidant par différents procédés vers plus de rationalité et d'autonomie³. Des compétences clairement formulées dans ce sens étaient attendues en fin de cycles⁴.

Nous avons ainsi remarqué, quelle que soit la discipline, que le déclenchement d'activités « questionnantes » régulées par l'enseignant, en groupe, devait permettre de relancer « naturellement » le questionnement des élèves, par l'interaction entre ces derniers et à travers l'exigence d'argumentation. Issues de questions et provoquant d'autres questions, ces activités constituaient donc le point de départ et le relais vers d'autres questions et donc d'autres connaissances⁵. Ainsi, débats, recherches documentaires ou expérimentations venaient s'intercaler entre les questions et le savoir⁶. Notre étude a permis de montrer que le savoir se présentait toujours comme une réponse à un problème ou une question, le rôle du maître consistant à permettre à la classe de s'approprier l'interrogation la plus pertinente à cet égard⁷.

Dans cette logique interactive, les programmes évoquaient, par ailleurs, de « véritables dialogues didactiques » individualisés, nécessaires à l'acquisition d'un langage rendu méthodiquement de plus en plus clair et précis⁸, mais aussi mis au service des élèves en difficultés.

Le travail par groupe constituait ainsi l'un des moyens d'apprendre privilégié par les concepteurs de 2002 car propice aux interactions et à l'émergence

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31 ; 33 ; 46 ; 54 ; 89

² *Id.*, p. 17 ; 28 ; 38 ; 73

³ *Id.*, p. 54 ; 55 ; 58 ; 86

⁴ *Id.*, p. 56 ; 68 ; 70 ; 88

⁵ *Id.*, p. 53

⁶ *Id.*, p. 21 ; 27 ; 31 ; 32 ; 46 ; 49 ; 50 ; 51 ; 59 ; 65 ; 73 ; 86 ; 87 ; 88

⁷ MAULINI, Olivier, 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 81

⁸ « Certaines situations – habillage, retour au calme précédant la sieste, récréation, sorties, déplacements – facilitent les échanges langagiers personnalisés avec un adulte disponible. Elles sont des occasions privilégiées de nouer des dialogues mettant en jeu une confiance réciproque : l'enfant est incité à communiquer ; on lui renvoie des commentaires, on lui demande de préciser. Il entre progressivement dans un usage plus fortement socialisé de son langage ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

Id., p. 42

de ce que nous pourrions qualifier de conflits socio-cognitifs¹, en même temps qu'au développement de valeurs citoyennes et de comportements démocratiques.

Le groupe devenait donc une variable didactique, elle-même sujette à variations quant à l'hétérogénéité ou la taille des effectifs et proposant, par exemple, le tutorat entre élèves². Il valorisait également les aspects identitaires du groupe organisé par les idées de partage de biens et de règles communs à tous³ ou d'appartenance, sans pourtant en exclure l'idée de sujet singulier. Il se présentait ainsi, à la fois comme un outil d'apprentissage et une fin en soi.

Nombreuses étaient en effet les situations collectives évoquées à des fins d'apprentissages, et ce, dans chaque domaine ou discipline, l'EPS intégrant quasi naturellement cette dimension. Les moments de dictées à l'adulte⁴, de travail sur la vie collective (comprenant des temps collectifs et des travaux en petits groupes⁵), de recherche en mathématiques ou sciences, de synthèse des connaissances, de création artistique (interprétation d'un texte⁶, théâtre⁷, chorale⁸, chorégraphie⁹), les lectures

¹ Car ils organisent la confrontation des représentations de chacun

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 27

³ de moments conviviaux, de jeux, de chants « Enfin par le chant l'enfant éprouve concrètement son sentiment d'appartenance au groupe, comprend les exigences d'une production commune et expérimente son autonomie par les rôles différenciés qu'il assume dans une organisation d'ensemble ». *Id.*, p. 37,

d'émotions *Id.*, p. 15, de plaisir, de rire,

de découvertes *Id.*, p. 50, de goûts *Id.*, p. 91, d'impressions de lecture *Id.*, p. 73, d'informations *Id.*, p. 26,

de repères sociaux *Id.*, p. 33, de responsabilités *Id.*, p. 26, de valeurs *Id.*, p. 49 et d'une culture scolaire *Id.*, p. 13

de règles

du temps et de l'attention de l'enseignant *Id.*, p. 26

d'objets *Id.*, p. 26

⁴ *Id.*, p. 21

⁵ *Id.*, p. 26

⁶ *Id.*, p. 46

⁷ *Id.*, p. 69

⁸ « À l'école maternelle, la chorale reprend et amplifie dans le cadre de l'école le travail de chaque classe. Elle crée des interactions entre enfants d'âges différents et place chacun en situation de représentation.

Ce sont autant de facteurs qui fortifient les capacités et le plaisir de chanter ensemble. C'est aussi l'occasion, pour les enseignants, de construire des projets collectifs avec, éventuellement, le concours de partenaires. Il conviendra toutefois de ne pas annuler ces bénéfices par la réunion d'un trop grand nombre d'élèves. ». *Id.*, p. 38

⁹ « - construire dans une phrase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées. ». *Id.*, p. 92

documentaires¹, les projets d'écriture² valorisaient abondamment le mode collectif à des fins citoyennes (gestion de la vie collective, compétences et valeurs associées) autant que d'apprentissage à caractère cognitif ou moteur. Les concepteurs des programmes les recommandaient, en tout cas, lorsque certains exercices (productions d'écrits par exemple) se révélaient difficiles pour un traitement individuel.

Les travaux collectifs intégraient en effet la notion de conflit entre des représentations différentes, entre des buts poursuivis ou des hypothèses proposées et des résultats obtenus. Les confrontations d'idées et échanges collectifs étaient également encouragés à partir de travaux individuels. Ils visaient plus de rigueur, de précision dans la pensée et dans les manières de l'exprimer³, et conséquemment l'émergence de nouveaux savoirs à partir de la remise en question des représentations initiales de chacun. L'importance de la dimension sociale des apprentissages se trouvait ainsi mise en exergue par cette récurrence, en 2002, des situations collectives de recherche, d'élaboration et de conduction de projets dans toutes les disciplines et à tous les cycles, indépendamment de la prise d'importance des productions plus individuelles. Le débat, la confrontation des points de vue, des idées, outre leur finalisation démocratique et citoyenne, valorisaient le conflit socio-cognitif à des fins d'apprentissage.

Au sein de ces situations favorisant les interactions à des fins d'apprentissage, le cadrage régulateur de l'enseignant devait s'exercer au plus près, que ce soit en amont ou de manière concomitante aux travaux menés, à partir d'évaluations à vocation diagnostique et formative.

Il n'y avait pas dévolution de la direction de l'enseignement aux élèves, mais l'enseignant devait très largement prendre les apprenants en compte pour moduler son travail de conception et de mise en œuvre. Les situations choisies rappelaient ainsi régulièrement sa responsabilité à concevoir, accompagner, mais aussi réguler au regard de la diversité des élèves et de leurs réponses aux situations. Il était donc indispensable qu'il puisse évaluer en amont de son travail de conception afin de choisir et programmer selon les besoins de ses élèves. Mais il était tout aussi

¹ *Id.*, pp. 46 - 70

² « 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 préédigés. Le travail collectif est, dans ce cas, préférable au travail individuel encore difficile à cet âge. ». *Id.*, p. 46

³ *Id.*, p. 19

essentiel de continuer d'évaluer en permanence les réponses de ces derniers afin d'adapter ses exigences, et donc les situations à leur proposer pour apprendre.

L'évaluation privilégiant les fonctions diagnostique et formative, à visées informatives, constituait alors un outil indispensable pour concevoir et réguler l'enseignement en l'adaptant aux caractéristiques des élèves. L'évaluation formative servait aussi à mesurer les effets de cet enseignement à des fins d'optimisation des démarches didactiques et pédagogiques. Ce type d'évaluation conférait un statut particulier à la difficulté et à l'erreur considérées comme des outils au service de l'enseignement, dès lors qu'elles étaient analysées. Elles faisaient d'ailleurs l'objet de deux chapitres au sein de la « maîtrise de la langue » en maternelle¹ et cycle deux².

L'idée de diagnostic préalable à l'enseignement était assez largement présente en 2002³, requérant si nécessaire la collaboration entre écoles⁴. L'exigence de continuité des apprentissages entre maternelle et école élémentaire, et de réussite de tous les élèves, justifiait une vérification des acquis au niveau du langage en début de cours préparatoire⁵. En outre, le programme de cycle deux pour la maîtrise de la langue insistait, par exemple, sur la nécessité d'évaluer certains pré-acquis relatifs au codage de la langue écrite avant d'entamer l'apprentissage de la lecture⁶. Il était souvent question de recourir à certains dispositifs facilitateurs tant que les élèves ne maîtrisaient pas suffisamment certaines notions ou capacités, comme nous avons pu le voir en maîtrise de la langue notamment⁷. Néanmoins, certaines mises en garde s'attachaient à prémunir les enseignants contre certaines erreurs didactiques classiques liées à la notion de prérequis⁸. Enfin, chaque nouvelle notion apprise en découverte du monde ou sciences, par exemple, supposait explicitement un recueil

¹ « Évaluation et identification des difficultés ». *Id.*, p. 24

² « Évaluer les compétences acquises ». *Id.*, p. 48

³ *Id.*, p. 23

⁴ *Id.*, p. 24

⁵ *Id.*, p. 42

⁶ « 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)... ». *Id.*, p. 43

⁷ *Id.*, pp. 43 ; 47

⁸ *Id.*, p. 44

des représentations initiales des élèves permettant d'anticiper certains des obstacles susceptibles de s'opposer à la compréhension¹.

Le type d'évaluation le plus évoqué était cependant celui à caractère formatif. Il avait pour vocation d'aider à la régulation des enseignements proposés en vue de la réussite des élèves, et non à statuer dans l'absolu et de manière rédhibitoire sur leur niveau. Dès le préambule des programmes, l'intention poursuivie était éclaircie :

« Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories qui deviennent des destins ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Si elles enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif. Il en est ainsi également des outils pour mesurer le progrès en langage des élèves à la fin d'école maternelle et au début d'école élémentaire. Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves² ».

Le programme de langues parlait de « formulation résolument positive³ » qui ne devait pas bloquer le plaisir de s'exprimer malgré l'exigence permanente de correction linguistique⁴. Il était donc question, non pas de statuer sur des niveaux, mais de moduler les exigences en fonction des possibilités des élèves et de leur progression⁵, d'évaluer et d'identifier les difficultés tout en reconnaissant la diversité des apprenants⁶ :

¹ *Id.*, p. 33

² *Id.*, p. 14

³ *Id.*, p. 57

⁴ *Id.*, p. 76

⁵ *Id.*, p. 24

⁶ « 6 - Évaluation et identification des difficultés

L'évaluation du langage oral est une chose particulièrement délicate.

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

« *L'observation des productions des enfants par l'enseignant est déterminante. Elle permet de repérer la façon dont ils entrent dans cet apprentissage, de comprendre leur évolution à un âge où les disparités sont importantes. Le maître a ainsi les moyens de mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres et donc de revenir sur ses choix.¹* ».

L'évaluation attendue intervenait ainsi régulièrement², en cours d'apprentissage³, et constituait donc, notamment en mathématiques au cycle deux, un « outil de régulation du processus d'enseignement ». Elle était « intégrée aux dispositifs d'enseignement, à travers la prise d'indices sur les productions des élèves et l'analyse de leurs erreurs.⁴ ». En cycle trois, démarches et méthodes de travail autant qu'erreurs étaient prises en compte et faisaient même l'objet de discussions dans cette même discipline⁵. Ces éléments évalués, dont les erreurs constituaient par conséquent des « outils pour enseigner⁶ », permettaient en effet d'identifier les obstacles rencontrés par les élèves face à certains apprentissages. Il ne s'agissait donc ni de stigmatiser l'élève par rapport à la faiblesse éventuelle de ses acquis, ni par rapport aux erreurs commises qui, de fait, se démarquaient du statut de « fautes ». L'évaluation à caractère formatif, abondamment prônée, visait la réussite de tous. Elle initiait des procédures de remédiation individualisées mais internes à la classe, et non exclusives, quelle qu'en soit l'ampleur, d'autres apprentissages⁷.

Des instruments d'évaluation plus précis (grilles d'observation ou épreuves de langage) sont à la disposition des enseignants. Ils concernent des étapes caractéristiques de l'évolution du langage de l'enfant (début de la dernière année d'école maternelle, début de cours préparatoire...). Ils permettent de prendre la mesure du travail fait et de celui qui reste à faire, et de mieux doser l'effort en direction de tel ou tel élève. En effet, les progrès en langage sont liés à de multiples facteurs, et l'hétérogénéité des classes reste la règle dans ce domaine. ». *Id.*, p. 24

¹ *Id.*, p. 23

² *Id.*, p. 64

³ « L'évaluation des progrès des élèves et de leurs difficultés ne se limite pas aux bilans réalisés au terme d'une période d'apprentissage. ». *Id.*, p. 51

⁴ *Id.*, p. 51

⁵ *Id.*, p. 82

⁶ ASTOLFI, J.-P., 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éd. Pratiques & enjeux pédagogiques.

⁷ « Lorsque les évaluations nationales de CE2 mettent en évidence que certains des enfants scolarisés dans le cycle des approfondissements sont sortis du cycle précédent sans avoir encore acquis toutes les compétences de base de la maîtrise du langage, ils doivent bénéficier d'un programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP). Celui-ci comporte des activités adaptées aux difficultés

Dès lors que l'enseignant s'attachait à réguler son enseignement afin d'optimiser les apprentissages des élèves et de remédier à leurs difficultés, il paraissait logique que les évaluations menées lui permettent également de statuer sur l'efficacité des actions entreprises¹. Le préambule et l'ensemble des programmes – ainsi, comme nous avons pu abondamment le voir, que leurs documents d'application et d'accompagnement –, rappelaient donc explicitement le caractère non figé, non seulement d'une programmation à court ou à long terme des enseignements, mais de tout le processus de conception de la séquence ou de la leçon.

Ces modalités d'évaluation n'excluaient pas celles à caractère sommatif, et le référentiel de compétences à atteindre en fin de chaque cycle fournissait, dans cette perspective, « la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de cycle 2 (en début de CE2)² ». Le programme de maîtrise de la langue disait à leur propos qu'elles « 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 », notamment, sans toutefois les rendre exclusives de toute autre évaluation³.

Les compétences attendues dans les programmes révélaient ainsi le souci de les rendre suffisamment précises pour permettre de caractériser des niveaux d'exigences aisément repérables par cycles. Elles conservaient, en dépit de tout souci opérationnel et évaluatif, la logique d'une mobilisation efficace d'un ensemble de ressources au sein de situations présentant une certaine complexité.

spécifiques de chaque élève et s'organise dans le cadre ordinaire de la classe (par exemple, sous forme d'ateliers mis en place pendant que les autres élèves sont en activité autonome ou encore à l'occasion de décroisements offrant la possibilité de participer à des ateliers tournants). Les élèves concernés ne doivent, en aucun cas, être exclus des autres apprentissages prévus au programme du cycle 3 sans lesquels ils ne pourraient comprendre véritablement ce qu'ils lisent et seraient dans l'incapacité d'écrire des textes riches et variés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 67

¹ « Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger ». *Id.*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 24

² *Id.*, p. 14

³ *Id.*, p. 48

On peut considérer, à l'instar de Jean-Marie de Ketele¹, que les approches, largement plébiscitées en 2002, par situations proposant des problèmes à résoudre ou par projets, relevaient d'une véritable approche par compétences : au sein de ces situations présentant un certain niveau de complexité et un caractère relativement inédit, les multiples ressources à mobiliser devaient faire l'objet d'une véritable orchestration. Les élèves, selon la définition des compétences, devaient ainsi traiter efficacement ces situations particulières appartenant à des familles de situations en mobilisant à bon escient et en articulant des ressources internes et externes empruntées à différents registres².

Au-delà de toutes ces modalités évaluatives mises au service de la réussite des élèves, la sensibilisation précoce à une évaluation formatrice, c'est-à-dire à une prise en charge personnelle de sa propre évaluation, voire de ses stratégies de progrès était sensible dès la maternelle.

L'enfant qui y apprenait à écrire était en effet incité à observer ses productions afin d'identifier celles qui se révélaient inabouties ou inadéquates³. Plus tard, en cycle deux, il s'agissait de solliciter l'attention des élèves afin de permettre le repérage et l'anticipation des erreurs d'orthographe et à initier leur révision à l'aide d'une réflexion à caractère métacognitif⁴. On s'attachait, selon cette logique, à la prise de conscience, par l'élève, dans le cadre de productions de textes, par exemple, de ce qu'il ne savait pas, à des fins de prise de décision raisonnée et de plus en plus autonome⁵. De même, en cycle trois, il s'agissait de le rendre sensible aux ruptures survenant dans ses productions écrites afin d'en suggérer la remédiation⁶. L'introduction aux programmes de maternelle, les programmes de mathématiques, de maîtrise de la langue et celui d'EPS, nous l'avons vu, avançaient même l'idée de « compétences générales », dont le caractère méthodologique s'illustre aussi dans le domaine évaluatif : respectivement sous forme d'une participation à la réflexion sur

1

² RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie., p. 140

³ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 67

⁴ *Id.*, p. 47

⁵ *Id.*, p. 47

⁶ *Id.*, p. 75

l'action et son résultat¹, d'une identification des erreurs dans une réponse², du contrôle de la vraisemblance d'une solution³, d'une capacité de relecture critique de ses productions⁴, ou d'une appréciation et une mesure des effets de l'activité⁵. Les élèves approchaient progressivement des dispositifs d'évaluation formatrice, notamment en mathématiques, dans la mesure où ils s'intéressaient aux procédures à mettre en cause dans certains résultats jugés erronés⁶, et où les documents d'accompagnement aidaient à l'établissement de critères de réussite à leur faire s'approprier. Les documents d'application et d'accompagnement relayaient et illustraient abondamment ces perspectives évaluatives, comme nous avons pu le constater tout au long de notre analyse des différents domaines ou disciplines. Ils valorisaient tout autant les procédures à mettre en œuvre pour réguler, y compris en le différenciant, l'enseignement dispensé.

Les programmes soulignaient régulièrement tous ces impératifs évaluatifs quelle que soit la discipline et valorisaient, selon une certaine continuité, « la nécessaire différenciation de tout enseignement » permise par eux. Il s'agissait d'intégrer la différenciation au sein de l'enseignement quotidien de toute la classe, « dans un cadre collectif⁷ », et d'en maîtriser l'usage afin d' « éviter l'éclatement du groupe-classe⁸ ». Le caractère corrélatif liant l'évaluation formative et les perspectives de différenciation était rappelé, autorisant une modulation permanente de cette gestion des différences en fonction de l'évolution des élèves, de nature à éviter l'enfermement dans celles-ci.

¹ *Id.*, p. 19

² *Id.*, p. 53

³ *Id.*, p. 84

⁴ *Id.*, p. 68

⁵ *Id.*, pp. 62 - 92

⁶ « Identifier des erreurs dans une solution en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre. ». *Id.*, p. 84

⁷ Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles., p. 119

⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. *Mathématiques. Cycle des approfondissements*. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

Il était expliqué qu'au-delà de l'idée de différenciation pour tous¹, « il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP)² ». C'est ainsi qu'à partir d'une évaluation rigoureuse des productions des enfants il devenait possible, pour l'enseignant, de « mettre en place la différenciation pédagogique nécessaire, de relancer, pour certains, ses propositions au-delà de ce qu'il avait prévu ou, au contraire, de découvrir des difficultés inattendues pour d'autres, et donc de revenir sur ses choix³ » si le besoin s'en faisait sentir. Il s'agissait de prendre effectivement en compte la diversité des élèves⁴, leurs rythmes et cheminements. On s'intéressait aux différences manifestées dans leur manière d'apprendre, dans les programmes, et de manière plus concrète dans tous les documents d'application ou d'accompagnement dont certains comportaient des chapitres entiers consacrés à la différenciation⁵ ou énuméraient les variables susceptibles d'être modulées dans cette perspective⁶ : les propositions relevées dans l'ensemble de ces documents évoquaient une différenciation possible des objectifs, des situations proposées, de la complexité des supports et outils proposés, et des interventions. Le document intitulé « Lire et écrire au cycle trois » développait ainsi longuement les critères de complexité organisant les choix de textes à faire lire aux

¹ « 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 [...] ». *Id.*, p. 43

² *Id.*, pp. 14 ; 41

« L'accès à la maîtrise du langage, telle qu'elle est définie par les programmes, peut se heurter au fait que certains élèves arrivent en début de cycle sans avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Il peut en être de même pour les mathématiques. La différenciation des enseignements dont ces élèves doivent bénéficier doit faire l'objet d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès" (PPAP (5)). Un accompagnement plus individualisé dans les moments de la progression qui visent les objectifs généraux de maîtrise du langage peut suffire dans certains cas, des moments spécifiques doivent être dégagés dans d'autres. ». *Id.*, p. 64

³ *Id.*, pp. 23

⁴ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 11

⁵ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 96

⁶ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La Main à la pâte. Académie des technologies, 2005. Découvrir le monde à l'école maternelle. Le vivant, la matière, les objets. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 21

élèves. Le programme de mathématiques valorisait les solutions personnelles des élèves élaborées au cours des situations de recherche en tant qu'éléments de différenciation. Le temps pouvait également être facteur de diversification, l'enseignant faisant varier les moments pour introduire certains apprentissages, ou bien la durée accordée à ces apprentissages, illustrant ainsi le principe d'une progressivité organisée en fonction de l'apprenant. Plus généralement, la mise en place de cycles valorisait cette idée de rythmes d'apprentissage variables.

Malgré le souci de le faire devenir élève et de l'aider à grandir, l'enfant était néanmoins pris tel qu'il était à son entrée à l'école, considéré dans ses multiples dimensions, motrices, cognitives¹, affectives, avec la spontanéité de ses réactions, son besoin de bouger, les différents langages – y compris corporels – lui permettant de s'exprimer sans toujours se maîtriser. Avant d'être dépassées, ces caractéristiques étaient prises en compte voire initialement encouragées car lui permettant de compenser son absence de maîtrise suffisante de la langue orale, ou le motivant à s'engager dans certaines expériences en une valorisation du plaisir d'agir et de réagir.

Les textes de 2002 ne se plaçaient donc pas en dehors de la réalité, envisageant par ailleurs l'éventualité de contextes personnels moins favorables à certains apprentissages menés à l'école (notamment ceux relatifs à la maîtrise de la langue) ou bien à l'accès aux ressources culturelles. Le cas des élèves de culture étrangère ou de ceux « qui sont le plus loin de la culture littéraire² », était évoqué en plusieurs endroits du programme dans une perspective de dépassement des difficultés, sans abandon ni stigmatisation et même, dans le cas des élèves venus de différents pays, avec une valorisation des richesses corrélatives de leurs différences culturelles.

La réflexion épistémologique et didactique sous-jacente

La réflexion épistémologique et didactique intégrait de manière approfondie les problématiques d'une confrontation des élèves aux apprentissages en général et

¹ « Il reste cependant plus que jamais nécessaire de solliciter toutes les facettes de son intelligence et, plus particulièrement, ses capacités d'action et sa sensibilité ». *Id.*, p. 64

² *Id.*, p. 46

aux problématiques disciplinaires en particulier, et le souci de faire accéder ceux-ci à un premier niveau d'intelligibilité du monde.

L'étude des disciplines et domaines au programme de 2002 nous aura permis de révéler une prise en compte effective de ce qui les fonde, de leur logique. La finalisation des savoirs y était généralement explicitement attachée à une meilleure compréhension du monde, ou plutôt à une interprétation plus experte du monde, mettant en évidence la nature des questionnements disciplinaires portés sur lui. Elle devait permettre de dépasser, par les premières réponses modélisées aux questions posées, les représentations issues du sens commun. Ainsi en était-il de l'histoire et de la géographie, transformant l'espace et le temps en « cadres homogènes et explicites » permettant de situer les connaissances, puis aidant l'élève à construire une « première intelligence du temps historique et de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine ». De même pour l'éducation physique et sportive permettant, elle aussi, une première intelligence des conduites motrices et des activités physiques sportives et artistiques. Les sciences aidaient à la construction d'une représentation structurée, organisée, cohérente, en un mot rationnelle et donc plus compréhensive de la réalité du vivant et de la matière et des interrogations qu'elle suscite. Les mathématiques apportaient des notions élaborées comme des réponses efficaces à des problèmes. L'éducation artistique permettait de développer une intelligence sensible des choses et du monde, éclairée par la pratique et l'accès aux œuvres. L'éducation civique explorait les contraintes et les richesses du rapport entre construction personnelle et vie collective quelle qu'en soit l'échelle. Les TIC facilitaient l'ouverture au monde. Les langages étaient plus généralement rendus indissociables de cette compréhension du monde. L'écrit était appréhendé dans ses différentes fonctions, y compris celle de « communication indéfiniment différée » « ouvrant sur le caractère universel du discours rationnel »¹. Comme nous l'avons vu, chaque discipline, était présentée comme cherchant, selon sa logique spécifique, à rendre le monde plus lisible, à lui donner une certaine intelligence et à en favoriser de nouvelles représentations, plus opérationnelles, à révéler les significations et les mécanismes du savoir, à faire de ce dernier un outil de pouvoir. Nous avons souligné que l'on s'attachait, dans les disciplines du programme de 2002, à identifier les

¹ REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies., pp. 185 - 186

représentations erronées faisant obstacle à la compréhension – évoquant systématiquement des « erreurs » à exploiter à des fins d'apprentissage - pour en construire de nouvelles plus justes. Il s'agissait de développer une appropriation progressive des concepts garants d'un regard rationnel, extra-ordinaire et de nouveaux pouvoirs sur le monde et présentés comme tels, de l'accompagner de celle d'un langage de spécialité autorisant une expression précise et juste des raisonnements disciplinaires. On cherchait enfin à développer, chez les élèves, une certaine distance vis-à-vis de ce qu'ils voient, font et pensent, ainsi que le souci de l'argumentation rigoureuse, garante d'un rapprochement de la vérité.

Les situations décrites précédemment auxquelles les élèves se voyaient confrontés au moment d'aborder toute nouvelle partie du programme faisaient ainsi généralement intervenir comme « déclencheur » et élément justifiant les acquisitions à venir, un problème à résoudre, un obstacle à franchir, qu'il soit à dominante motrice ou cognitive, ou bien une question posée.

Ainsi en était-il de la présentation des mathématiques et des sciences expérimentales et technologiques¹ qui s'attachaient, en outre, à mettre en jeu la curiosité des enfants, dès la maternelle. Le rapport à l'usage, aux fonctions servies par le savoir nouvellement acquis permettait de donner une signification à celui-ci.

Les démarches du « savant » servaient de référence à celles adoptées en classe, d'une certaine compréhension de ce qui organise le regard, les choix ou les

¹ « Par là, les connaissances élaborées dans les différents domaines des mathématiques prennent leur signification. Elles deviennent des instruments disponibles pour traiter nombre de situations et pour entrer dans les sciences d'une autre manière. Le nouveau programme de sciences et technologie est, en effet, résolument centré sur une approche expérimentale. Les connaissances proposées sont d'autant mieux assimilées qu'elles sont nées de questions qui se sont posées à l'occasion de manipulations, d'observations, de mesures ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 65

« L'enseignant sélectionne une situation de départ qui focalise la curiosité des élèves, déclenche leurs questions et leur permet d'exprimer leurs idées préalables. Il incite à une formulation précise. Il amène à sélectionner les questions qui se prêtent à une démarche constructive d'investigation débouchant sur la construction des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes.

Les compétences et les connaissances sont construites dans le cadre d'une méthode qui permet d'articuler questionnement sur le monde et démarche d'investigation. Cette démarche peut recourir à diverses formes de travail :

- expérimentation directe (à privilégier chaque fois qu'elle est possible) conçue et réalisée par les élèves ;
- réalisation matérielle (recherche d'une solution technique) ;
- observation directe ou assistée par un instrument, avec ou sans mesure;
- recherche sur des documents ;
- enquête et visite. » *Id.*, p. 86

actions du spécialiste. Elles étaient en tout cas approchées avec la perspective explicite essentielle de faciliter la lecture des situations disciplinaires vécues par les élèves, mais aussi de mettre en évidence les difficultés et la nécessaire rigueur de la démarche experte, et au-delà d'elle de toute démarche de quête de savoirs et donc de vérité immanquablement nourrie par des arguments rationnels et par une « mise en doute » régulière.

L'indispensable traitement scolaire, la transposition didactique¹ inhérente à toute réflexion sur les contenus d'enseignement issus de savoirs savants tendaient ainsi, en 2002, à minimiser l'écart néanmoins incompressible séparant le savoir savant ou bien les pratiques sociales de référence du savoir scolaire. Il s'agissait tout au moins de leur conserver une relation porteuse de signification.

L'enseignement de la maîtrise de la langue ou bien les enseignements artistiques n'échappaient pas à cette rigueur constitutive de la démarche de l'écrivain ou de l'artiste qui cherche, à l'aide de sa sensibilité et de son imagination, à optimiser ses productions au regard de ses intentions et des effets à produire chez le lecteur ou le spectateur/auditeur. De même, l'éducation physique s'attachait à développer, au travers de la construction de ses compétences générales, une capacité des élèves à optimiser leurs pratiques. Les démarches empruntées à l'historien, au géographe ou au scientifique visaient le développement d'un certain esprit critique intégrant, voire valorisant la mise en doute.

Il était donc question de garder une finalisation des savoirs investis, ou en tout cas de travailler à partir des fondements des disciplines ou de la logique des pratiques sociales leur servant de référence afin de leur donner une signification auprès des élèves et ainsi, d'orienter leurs démarches et intentions. On s'attachait à faire émerger certains fondements anthropologiques, notamment ceux donnant un sens aux démarches d'écriture visant à mettre en mémoire, organiser la pensée, et travaillant à une véritable adéquation des écrits aux fonctions choisies et donc au type d'usage qui en serait fait.

Le souci de révéler aux lecteurs des programmes les enjeux liés à chacune de ses parties, en leur offrant une cohérence, autorisait un dépassement de l'idée de

¹ « Le “travail” qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ». CHEVALLARD, Y., 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. (2e éd. revue et augm.) Grenoble : la Pensée sauvage. Recherches en didactique des mathématiques, p.39

contenus distingués en objets assimilés de manière indépendante, pour approcher celle de champs notionnels¹ à mobiliser au sein de compétences relativement complexes, ou pour répondre à des problématiques particulières.

C'était particulièrement vrai en histoire, par exemple, où les points forts, dont la chronologie, constituaient des repères capables d'autoriser certaines mises en lien et d'étayer les enjeux présentés préalablement afin d'en permettre la compréhension. Le vocabulaire à acquérir y constituait une somme de concepts qui s'organisaient selon une trame alimentant la réponse aux problématiques formulées². Il en était de même en géographie, en sciences. On retrouvait également cette idée lorsqu'étaient organisées les mises en réseaux d'œuvres, littéraires ou artistiques, c'est-à-dire des réseaux de relations sémantiques reposant sur des critères thématiques permettant une lecture plus aisée, un meilleur éclairage de ces œuvres.

Dans cette perspective, aborder des tâches ou des notions complexes, même chez des enfants, était envisagé à plusieurs conditions : jouer sur les niveaux d'exigence de cette complexité en fonction de l'âge, ne pas compliquer par des détails inutiles lorsque les enfants n'étaient pas prêts pour cela³, c'est-à-dire pas

¹ « Le champ notionnel ou la trame notionnelle est ainsi constitué par l'ensemble des notions qui, mises en synergie, donnent sens à celle que l'on souhaite enseigner ». DEVELAY, M., 2006. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 38

² « 5 - Le XIXème siècle (1815-1914)

La période est beaucoup plus courte que la précédente, moins de cent ans, mais elle est fondamentale pour comprendre notre temps.

L'industrialisation et l'urbanisation transforment les économies et les sociétés de l'Europe occidentale. Face à la bourgeoisie, se développe un monde ouvrier aux conditions de travail inhumaines. De grands mouvements de populations affectent désormais l'Europe.

C'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale. En France, la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais la femme reste dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe.

Points forts

- une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et de débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies ;
- les difficultés de la République à s'imposer en France : un combat politique de plusieurs générations ;
- l'inégalité entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement. ».

« Vocabulaire à retenir :

Nation, suffrage universel, colonies, bourgeois, industrialisation, émigration, exode rural, ouvriers, syndicats, grève, socialisme, impressionisme, métropolitain, électricité. ».

Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 79

³ *Id.*, pp. 71 ; 75

avant le collège, et surtout accompagner et/ou aménager cette difficile confrontation sans y renoncer.

La complexité, pouvait donc constituer un paramètre de différenciation¹, attachée à la progressivité des apprentissages². Elle n'était jamais écartée afin de conserver une cohérence à des notions qui demeuraient appréhendées dans leur globalité et s'avéraient indispensables à la compréhension de notions plus ardues. Il était ainsi clairement question de sensibiliser les élèves à la complexité de notions et concepts qui les accompagneraient tout au long de leur scolarité³, d'installer une propédeutique à ces apprentissages ultérieurs, par l'élaboration d'un savoir élémenté⁴, conservant le sens et la substantifique moelle de ces notions ainsi que la cohérence qui les unit. C'était le cas en sciences où les concepts à s'approprier

« Les maîtres sauront aller à l'essentiel, sans se perdre dans des détails ou des développements au-dessus de la compréhension des élèves et qui trouvent normalement leur place dans la suite de la scolarité.

L'abondance des références signalées dans le contenu du programme, comme la rubrique « Pour aller plus loin », n'est pas une incitation à accumuler des connaissances rapidement oubliées, mais doit permettre l'exercice de la liberté pédagogique, le lien avec l'environnement régional, la réalisation de thèmes d'études ou de projets artistiques et culturels. ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 7 ; 23

¹ *Id.*, p. 20

« Ce n'est que lorsque le milieu proche a été exploré et reconnu qu'il devient possible d'aller à la rencontre de réalités plus complexes.

On conduira donc les enfants de la découverte et l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à celles d'espaces moins familiers (espaces verts, terrains vagues, forêt, étangs, haies, parcs animaliers, campagne, mer, montagne, ville...).

La caractérisation de ces différents lieux par leur position (en particulier leur altitude) est possible avec les plus grands. L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts...) suppose le même cheminement.

Pour les plus grands, une première approche du paysage comme milieu marqué par l'activité humaine devient possible. On peut comparer, à l'occasion d'une promenade, les paysages rencontrés et leurs représentations photographiques. ». *Id.*, p. 32

« 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. ». *Id.*, p. 40

Id., pp. 44 ; 74

² *Id.*, pp. 20 ; 22 ; 27 ; 29 ; 77 ; 78

³ *Id.*, pp. 20 ; 37 ; 55 ; 70

« En liaison avec l'éducation civique, elle développe une prise de conscience de la complexité de l'environnement et de l'action exercée par les hommes. ». *Id.*, p. 87

⁴ ASTOLFI, J.-P., 2008. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Collection Pédagogies. Outils., pp. 45 - 47

étaient éclaircis et présentés comme des concepts intégrateurs¹ c'est-à-dire organisant la cohérence de l'ensemble des notions et faits abordés et d'une partie de la discipline, du cycle un au cycle trois, et au-delà. Ainsi le concept de « matière » traversait-il toute l'école primaire, faisant l'objet d'une construction qui allait d'une « première appréhension intuitive » basée sur la distinction objets/substances dont ces derniers sont constitués et introduisant la notion de propriétés en maternelle². Cette construction était poursuivie en cycles deux et trois où il était question de généraliser en procédant à un raisonnement inductif, et de jouer sur les degrés de complexité d'un tel concept, au lieu d'y renoncer au prétexte de la jeunesse du public chargé de se l'approprier.

Il était souvent question que plusieurs disciplines contribuent, selon des modalités et des degrés variés de coopération, à l'appropriation de notions. Fréquents étaient les liens préconisés entre elles, sous forme d'éclairages complémentaires, de thèmes et compétences à caractère transversal, de projets pluridisciplinaires.

Certains rapprochements entre disciplines étaient donc conçus pour donner un caractère concret à des notions restées au stade de connaissances déclaratives chez certains élèves. C'était notamment le cas en EPS, nous l'avons vu, à propos de la construction des connaissances visées dans le domaine « découvrir le monde » en maternelle³, ou bien en cycles deux et trois. On pouvait lire « 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...⁴ ». Ces recommandations étaient détaillées dans les documents d'application des cycles deux⁵ et trois¹. Il n'était pas obligatoirement question, dans ce cas, d'apporter des

¹ « On nommera “concepts intégrateurs” les concepts qui, à un niveau d'enseignement déterminé, organisent en une structure cohérente l'ensemble des faits et des notions abordés ». DEVELAY, M., 2006. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 40

² « Une première appréhension intuitive du concept de matière peut être sous-tendue par la distinction entre les objets et les substances dont ils sont constitués, elles-mêmes caractérisées par leurs propriétés ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 31

³ *Id.*, p. 28

⁴ *Id.*, pp. 61 ; 92

⁵ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans

connaissances nouvelles, mais au moins d'illustrer ou de faire un usage concret de connaissances construites ailleurs, à l'exemple du lien avec les mathématiques.

Dans d'autres cas, l'EPS contribuait, par un éclairage spécifique complémentaire de celui apporté par d'autres disciplines, à construire certaines notions transversales telles que la « relation espace-temps² ». L'espace et le temps étaient ainsi des notions fondamentales transdisciplinaires, construites véritablement conjointement par les mathématiques³, l'EPS⁴, le domaine « découvrir le monde »⁵, l'histoire⁶, la géographie⁷, les enseignements artistiques⁸.

Document d'application. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 2 ; 3

¹ « L'éducation physique et sportive à l'école, par la diversité des expériences qu'elle propose, aide, en relation avec d'autres champs disciplinaires, à concrétiser certaines connaissances et notions abstraites, et à en faciliter la compréhension et l'acquisition.

Les connaissances sur le corps, sur son fonctionnement (mouvement, respiration, circulation...), sur la santé en général, mais aussi sur des notions telles que : relation espace-temps, vitesse, propriété et qualité des matériaux, des éléments (l'eau, la terre, la neige...), peuvent être abordées en parallèle dans les activités scientifiques.

Certaines notions mathématiques peuvent trouver un support dans les activités d'orientation (géométrie : repérage, déplacements), d'athlétisme (grandeurs et mesure, calculs divers) ou de jeux collectifs (calculs de résultats, scores) etc...

Des recherches sur les origines d'une activité physique, sportive et artistique, son évolution, peuvent être menées dans le cadre du programme d'histoire.

Les activités d'orientation, qui abordent la notion d'environnement, peuvent être le support d'un travail intéressant en géographie ». Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Education physique et sportive. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 3

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 61

³ « 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 ». *Id.*, p. 52

« L'objectif principal est de permettre aux élèves d'améliorer leur "vision de l'espace" (repérage, orientation) [...] ». *Id.*, p. 83

⁴ *Id.*, p. 28

⁵ *Id.*, pp. 32 – 33

« À l'école maternelle, l'élève a pris conscience de l'espace familial qui l'entoure. Au cours du cycle des apprentissages fondamentaux, il apprend à le représenter (en relation avec le travail du dessin). Il découvre d'autres espaces de plus en plus lointains, de la ville ou de la campagne voisine jusqu'aux paysages plus inhabituels pour lui ». *Id.*, p. 54

⁶ *Id.*, p. 33

⁷ *Id.*, pp. 65 ; 80

⁸ « Il joue sur les rapports d'échelle et envisage différents points de vue. ». *Id.*, p. 89

Id., p. 90

L' « éducation à l'environnement¹ » constituait un exemple de collaboration entre plusieurs disciplines² contribuant, par leurs éclairages spécifiques, à enrichir les connaissances, capacités et attitudes mobilisées par une telle thématique. Les programmes et les documents d'application sur les sciences précisait particulièrement les enjeux axiologiques poursuivis, engageant une réelle prise de conscience par l'homme de ses responsabilités dans la protection de l'environnement :

« Le devenir de la planète, la sauvegarde du patrimoine, la préservation de la nature passionnent les élèves, suscitent leurs prises de position et éveillent en eux une réelle volonté d'action. L'éducation à l'environnement n'est pas une nouvelle discipline, mais l'occasion d'une véritable approche pluridisciplinaire, mettant en synergie tous les champs d'apprentissage, en particulier les apports des sciences, de la géographie, de l'histoire, de l'éducation civique, de l'éducation physique et sportive, des arts plastiques, en présentant des situations propres à développer la maîtrise de la langue. L'éducation à l'environnement s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés.

L'approche scientifique permet une prise de conscience et une compréhension des phénomènes et des interactions : elle doit être complétée par une volonté éducative qui fait appel à la transversalité des approches et des disciplines et est du domaine de l'éducation civique.³ ».

Il était nécessaire de développer la compréhension des enjeux liés à cette thématique par une connaissance effective des phénomènes impliqués dans celle-ci. L'approche scientifique était donc indispensable. Elle était caractérisée, tout d'abord, par une « découverte de différents milieux, sensibilisation aux problèmes de l'environnement⁴ » dans le domaine découvrir le monde en maternelle, par l'intermédiaire de situations de découverte des espaces proches puis moins familiers, d'observation des constructions humaines et d'approches du « paysage comme milieu marqué par l'activité humaine ». Le cycle deux relayait cette première

¹ *Id.*, p. 87

² « L'éducation à l'environnement est transdisciplinaire. » *Id.*, p. 87

³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 17

⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

sensibilisation par l'étude de la diversité du vivant et des milieux¹ qui permettait, « après une première étape de sensibilisation aux problèmes de l'environnement à l'école maternelle », de « [prendre] conscience de la fragilité des équilibres observés dans les milieux de vie² ». Le programme de sciences et technologie au cycle trois annonçait enfin que l'éducation à l'environnement « s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés : approche écologique à partir de l'environnement proche ; rôle et place des êtres vivants ; notions de chaînes et de réseaux alimentaires³ ». Il était envisagé, par l'approche scientifique, de développer les capacités à comprendre les enjeux liés à l'environnement, à mesurer certains effets de l'action humaine, et à agir de manière réfléchie⁴ en tenant compte de ceux-ci. Dans cet esprit, la maternelle contribuait tout d'abord au développement de certaines habitudes concrètes engageant les élèves vers plus de respect et de responsabilité vis-à-vis de leur environnement :

« Toutes ces situations sont l'occasion d'une initiation concrète à une attitude responsable : respect des lieux, de la vie, entretien des plantations et du jardin scolaire, soins aux animaux, impact de certains comportements sur l'environnement de la classe (lutte contre le gaspillage, tri des déchets pour recyclage, repérage des nuisances). Elles constituent des situations de questionnement sur le monde et sont autant d'occasions de recherche d'informations (grâce à la médiation du maître) dans des documents photographiques imprimés ou numérisés, dans des documentaires, sur des sites internet⁵ ».

Le programme d'arts visuels travaillait concrètement, par exemple, au recyclage et au réemploi des objets⁶ (sans toutefois que les perspectives environnementales soient explicitement mises en exergue). Le document d'application du domaine découvrir le monde pour le cycle deux marquait, au-delà de l'idée de prise de conscience, le développement d'attitudes plus citoyennes empreintes de responsabilité. Celles-ci devaient se manifester par des attitudes de

¹ *Id.*, p. 55

² *Id.*, p. 55

³ *Id.*, p. 87

⁴ *Id.*, p. 54

⁵ *Id.*, p. 32

⁶ « 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...). ». *Id.*, p. 59

respect et de protection vis-à-vis de l'environnement¹ alimentées par une réflexion développée autour de l'idée de bien commun dans le domaine du vivre ensemble². La démarche se prolongeait, au cycle trois, en éducation civique, où il était écrit que « par les sciences, il mesure les menaces qui pèsent sur l'environnement et la responsabilité de chacun³ », et plus généralement que les enseignements scientifiques « s'ouvrent aussi sur les grands problèmes éthiques de notre temps auxquels les enfants sont particulièrement sensibles (développement économique, environnement ou santé)⁴ ». Ainsi, apports de connaissances, pratiques et réflexion s'alimentant mutuellement par l'intermédiaire de plusieurs disciplines devaient contribuer à développer des attitudes promouvant des comportements responsables et efficaces vis-à-vis de l'environnement. L'intention délibérée était de ne pas minimiser la responsabilité de l'homme dans le maintien des équilibres biologiques et d'aider les élèves à se faire une opinion fondée, sans pour autant basculer dans des considérations polémiques⁵.

Selon la même logique, la notion de valeurs, le rapport à l'altérité, particulièrement travaillés en éducation civique et dans le domaine du « vivre ensemble » se construisaient dans les rapports avec toutes les disciplines⁶. Plus généralement, en cycle trois, l'éducation civique constituait un « domaine transversal⁷ » que nous avons déjà abondamment décrit, à l'instar de celui consacré à

¹ « Une éducation à l'environnement est développée au cycle des approfondissements ; au cycle des apprentissages fondamentaux, on se contente d'observer quelques manifestations des modifications de l'environnement.

Toutes ces situations peuvent être l'occasion de développer une attitude citoyenne : respect des lieux, impact de certaines attitudes sur l'environnement (lutte contre le gaspillage, tri des déchets pour recyclage), repérage de nuisances, protection de certaines espèces animales et végétales... ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 32

² « 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 ». *Id.*, p. 50

³ *Id.*, p. 72

⁴ *Id.*, p. 65

⁵ « Éviter de s'engager dans des « polémiques écologiques », car les élèves risquent de confondre les aspects politiques (appartenance à un parti) et scientifique, même si l'on doit faire percevoir l'importance de la protection des ressources vivantes (rubrique «Éducation à l'environnement »). Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École, p. 22

⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, pp. 27 - 50 - 71

⁷ *Id.*, p. 65

la maîtrise du langage et de la langue française, mobilisé dans toutes les disciplines, et requérant des horaires spécifiques dans chacune d'entre elles¹.

Nous avons par ailleurs constaté qu'une multiplicité de disciplines pouvait apporter une somme de connaissances utiles à la mise en mémoire d'œuvres artistiques ou littéraires, et alimentant mutuellement la compréhension de celles-ci². Elles pouvaient également collaborer au sein de projets pluridisciplinaires variés : projets artistiques associant l'EPS et les enseignements artistiques³, projets artistiques et littéraires⁴, projets théâtraux⁵, etc. Au sein de ceux-ci, la voix ou le corps étaient des outils transversaux mis au service de la communication, du chant, ou de l'interprétation de textes et poésies.

À travers ces relations constamment encouragées entre disciplines et qui conféraient une certaine cohérence horizontale aux programmes de 2002, le caractère décloisonné de ces derniers était réaffirmé, sans pour autant remettre en cause, nous venons de le voir, la spécificité des savoirs à s'approprier dans chacun de leurs domaines ou disciplines. Le paragraphe de présentation du cycle trois réaffirmait même qu'« aucun de ces domaines n'est fermé sur lui-même. Il faut constamment apprendre aux élèves à réutiliser les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises, hors du champ particulier dans lequel elles ont été construites⁶ ». Outre les nombreux types de liens évoqués, la relation entre disciplines accentuait ainsi son

¹ « Les seconds sont transversaux et concernent tous les champs disciplinaires sans exception : un temps significatif de chacun d'entre eux devra être consacré à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui le caractérisent.

Cela conduit certes à une organisation plus complexe des emplois du temps, mais c'est un choix délibéré. En effet, la maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise dans des exercices formels fonctionnant à vide. En particulier, si l'on souhaite que chaque élève comprenne les textes qu'il lit, il est nécessaire qu'il sache se servir du code alphabétique pour reconnaître quasi instantanément les mots qu'il rencontre, mais il est tout aussi nécessaire qu'il ait acquis des connaissances fermes et dispose d'une culture suffisamment riche pour se donner des représentations précises de ce qu'il a lu. Bref, la maîtrise du langage écrit s'acquiert d'abord dans tous les domaines spécifiques du cycle 3 grâce aux multiples connaissances qu'ils assurent. ». *Id.*, p. 64

² *Id.*, pp. 65 ; 77

« Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables. ». *Id.*, p. 88

« Il précise et structure ses connaissances sur les œuvres et les met en relation avec d'autres disciplines, en particulier avec la littérature, la langue vivante, l'histoire et la géographie. ». *Id.*, p. 88

³ *Id.*, p. 28

⁴ *Id.*, pp. 47 ; 71

⁵ « [...] des activités artistiques intégrées à d'autres enseignements dont elles renforcent l'approche sensible ou la dimension esthétique : pratiques théâtrales en liaison avec le programme de la littérature, danse en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive ». *Id.*, p. 88

⁶ *Id.*, p. 65

caractère transversal lorsque des compétences développées dans l'une étaient présentées comme réinvestissables dans différentes disciplines. C'était le cas, entre autres, de l'« éducation du regard¹ », construite par les enseignements artistiques mais se manifestant également, nous l'avons vu, notamment dans l'apprentissage de la lecture d'images, utile en histoire ou littérature.

Cette relation entre disciplines s'exerçait à nouveau de manière transversale lorsque il était question de développer des compétences générales. C'était le cas de celles décrites en introduction du programme de maternelle², en éducation physique³, en mathématiques⁴ ou en maîtrise du langage et de la langue⁵. L'ensemble de ces compétences se caractérisait par sa forte connotation méthodologique reposant sur une certaine identité de structure mobilisable au-delà des disciplines, mais qui obligeait à une spécification systématique des contenus dans chacune de ces disciplines dans lesquelles elles s'exerçaient.

Le programme d'EPS parlait ainsi d'« attitudes, de méthodes, de démarches favorables aux apprentissages », et rappelait que « 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 activités⁶ ». Le programme de maîtrise de la langue spécifiait lui aussi que « la maîtrise du langage oral ou écrit est, dans ce cas, très fortement dépendante du domaine disciplinaire concerné. Elle suppose moins une généralisation des compétences travaillées qu'une particularisation de celle-ci [...]. Les compétences visées relèvent alors d'une programmation propre au champ disciplinaire⁷ ».

La compétence à débattre relevait d'une pratique collective transversale, construite et systématisée, particulièrement symbolique en éducation civique. Elle était finalisée par la progressive initiation au débat démocratique et dotée d'horaires

¹ « En dehors de cette organisation transversale de la programmation, clairement affirmée en cycle 3 mais déjà présente au cycle 2, il est bien d'autres recoupements. Quand, en arts visuels, le maître initie à la lecture de l'image, il facilite le travail de toutes les disciplines ». *Id.*, pp. 14 - 15

Id., pp. 36 ; 54 ; 58 ; 89

² *Id.*, p. 19

³ *Id.*, pp. 30 ; 62 ; 32

⁴ *Id.*, pp. 53 ; 84

⁵ *Id.*, p. 67

⁶ *Id.*, p. 62

⁷ *Id.*, p. 67

précis. Mais elle était également associée à toute situation de recherche, d'élaboration de projet quelle qu'en soit la discipline, et spécifiée en conséquence.

Quelles que soient les opérations mentales convoquées dans l'exercice des compétences générales, celles-ci n'étaient pas travaillées indépendamment de contenus à s'approprier. Elles associaient en quelque sorte le savoir spécifique et l'« apprendre à appréhender », grâce au développement de ce qui nous apparaît plutôt comme des intentions transversales¹. Celles-ci devaient préalablement contribuer à développer, chez les élèves, des attitudes favorables à l'appréhension de l'intelligibilité des disciplines et des situations rencontrées, à l'engagement signifiant, rationnel et méthodique selon la logique des activités ou situation grâce au travail systématique de quête de sens, de mise à distance des savoirs et des pratiques, de débat argumenté, et de réflexion métacognitive, requis au sein de chaque discipline ou domaine.

Ces intentions transversales s'opérationnalisèrent, au sein des programmes de 2002, dans une manière d'appréhender les disciplines ou situations qui s'attachait à leur logique, à ce qui en fonde l'existence ou l'usage. Elles s'opérationnalisèrent également par la construction progressive, avec l'élève, de propriétés et concepts compris comme des outils conférant un certain pouvoir intellectuel et d'action, et envisagés en fonction des champs de possibilité de son usage : en grammaire, afin de faciliter l'expression, en mathématiques, afin de résoudre des problèmes, en histoire, géographie ou sciences pour donner de l'intelligibilité à des faits saisis dans des espaces, temporalités ou registres variés. C'étaient également les intentions développées au sein des enseignements artistiques, en EPS, lorsque l'élève s'engageait dans des projets de création ou d'action et concevait l'organisation des formes et contenus ou bien ses conduites motrices selon une certaine finalité, et non en reproduisant des modèles. C'étaient, en retour, les intentions de l'élève présidant à une lecture des œuvres ou des pratiques d'autrui selon la même logique. C'étaient, enfin, les intentions qui permettent d'aborder les situations scolaires avec le bon « filtre ».

L'émergence de ce genre d'intentions était rendue possible par la proposition de tâches suffisamment riches et complexes, finalisées, afin qu'elles puissent présenter une certaine signification pour l'élève. Le maître était incité à faciliter cette

¹ REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

saisie, par l'élève, des enjeux, des arguments indispensables à une appropriation effective du savoir par l'élève - c'est-à-dire une reprise « à son compte » du savoir - et à l'accès aux raisons qui permettent de tenir le savoir pour vrai. La contrainte récurrente, systématique au sein des textes de 2002, du discours rationnel et argumenté indispensable à l'émergence d'intentions rationnelles, était travaillée par les multiples situations de débats, grands moments de mise en oeuvre d'une interargumentation rationnelle, ainsi que par les moments de mise à l'épreuve du savoir et des représentations de chacun.

Le pôle scientifique

Les pratiques ainsi délibérément valorisées¹ semblaient donc fédérées par des conceptions empruntant largement au socio constructivisme, c'est-à-dire à la fois aux théories issues, notamment, des travaux de Piaget et de Vygotsky.

Nous avons pu montrer l'importance accordée à la mise en activité effective de l'élève afin de lui faire reconstruire le savoir, à partir des situations d'apprentissage conçues et régulées, à cette fin, par l'enseignant. Cette option nous semble relever de la référence aux théories socio-constructivistes. Le socio-constructivisme prône en effet, d'une part, une certaine construction et organisation du réel par l'apprenant, construction qui, en retour, structure ce dernier. Selon le constructivisme piagetien, « c'est l'interaction entre l'individu et les "objets" (le

¹ Dès le préambule des programmes de 2002, on pouvait déjà lire : « Déjà, les instructions de 1882, arrêtées par Jules Ferry, précisaient que la méthode à suivre "ne peut consister ni dans une suite de procédés mécaniques, ni dans le seul apprentissage de ces premiers instruments de communication : la lecture, l'écriture, le calcul, ni dans une froide succession de leçons exposant aux élèves les différents chapitres d'un cours". Et elles ajoutaient : "la seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées". Les instructions de 1923, bases de notre école jusqu'à la décennie 1970, vont plus loin encore dans des propos qui anticipent les conseils donnés quatre-vingts ans plus tard : "À l'observation qui laisse encore l'écopier passif, nous préférons, dans la mesure où elle peut être pratiquée à l'école primaire, l'expérimentation qui lui assigne un rôle actif. Dans certaines écoles, les enfants du cours préparatoire eux-mêmes pèsent les liquides et se rendent compte de la différence des densités. Et il faut voir avec quelle joie ils enregistrent les résultats. Nous souhaitons que de telles pratiques se généralisent, que partout les élèves collaborent à la préparation des leçons, à la récolte des matériaux et des documents (qu'il s'agisse de cartes postales illustrées, de plantes ou d'insectes) ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

monde) qui permet de construire les connaissances¹ ». Le socio-constructivisme intègre, d'autre part, une dimension sociale à l'apprentissage et considère la médiation comme essentielle à celui-ci. Nous avons pu, ici encore, noter à quel point était valorisée l'interaction avec l'enseignant aidant aux apprentissages, ou bien avec les pairs, provoquant la confrontation de solutions ou d'arguments et donc des conflits socio-cognitifs² jugés, eux aussi, favorables à l'élaboration de nouvelles représentations aux champs de validité plus larges.

Plus généralement, cet intérêt porté aux représentations des élèves, le recours très régulier à la réflexion métacognitive, les prémices d'une évaluation formatrice renvoyaient à une prise en compte des états internes de l'individu - voire à l'analyse, par celui-ci, de son propre fonctionnement intellectuel et à des interventions sur lui - utilisant le modèle du traitement de l'information référé au paradigme cognitiviste.

La plupart des moyens proposés pour apprendre renvoyaient ainsi à des démarches actives et interactives s'appuyant sur les représentations de l'apprenant, et concevant les erreurs commises comme des outils à exploiter dans le cadre d'un enseignement. Les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves lors de l'apprentissage étaient donc considérées comme des éléments faisant partie intégrante de ce processus. Cette reconnaissance de l'existence d'obstacles épistémologiques liés le plus souvent à des représentations erronées - et conférant un statut important à l'erreur - peut être référée aux conceptions de Bachelard.

Elles requéraient raisonnement, imagination et invention de la part de cet apprenant, et organisaient la confrontation et la mise à l'épreuve de ses représentations afin de les mettre au service d'une compréhension construite et préalable à toute tentative de mise en mémoire.

Cette réflexion intégrait les caractéristiques génériques du développement psychomoteur des élèves pris dans leurs dimensions cognitives, motrices et socio-affectives, tout en s'intéressant à la variété des manières d'apprendre et des rapports au savoir. La prise en compte des caractéristiques psycho génétiques de l'enfant se manifestait, surtout en maternelle, par des allusions au développement de l'intelligence et de la pensée, à leurs besoins de repères et d'un espace et d'un temps

¹ RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie., p. 156

² DOISE, W. et MUGNY, G., 1981. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-editions.

structurés. Elle contribuait à justifier les choix d'apprentissages à mener et les moments choisis pour cela, tout en aidant à un meilleur repérage, par les enseignants, des moments favorables à ces apprentissages, et à un rappel des pré-acquis établis d'un cycle à l'autre.

Mais la nécessité de se confronter à la difficulté pour apprendre soulignait également l'importance des travaux de Vygotsky relatifs à la zone proximale de développement, c'est-à-dire à l'idée d'apprentissages qui précèderaient ce développement dans des proportions restant toutefois compatibles avec le potentiel des élèves (nécessitant donc une évaluation), et pour lesquels l'apport interactif de l'enseignant serait fondamental.

Les types de situations et outils décrits révélaient une réflexion empruntant à la didactique contemporaine, c'est-à-dire intégrant les différentes manières d'apprendre et les ressources des apprenants à la réflexion sur les stratégies d'enseignement les plus à même de susciter des apprentissages.

À l'issue de cette analyse des moyens pédagogiques plébiscités par les programmes de 2002, et à travers elle, de la « structure interne » de ce projet pédagogique, il devient possible d'éclairer les finalités ayant pu effectivement initier ces options praxéologiques et scientifiques et de mettre en exergue les caractéristiques du citoyen à former.

Le pôle axiologique effectivement défendu par les programmes

L'idée de préparer les élèves à leur futur statut de citoyen était particulièrement marquée en 2002, annoncée dans le préambule et régulièrement rappelée dans l'ensemble des domaines ou disciplines, et enfin, servie par des contenus spécifiques et transversaux systématisés, parmi lesquels le domaine de l'éducation civique.

À la lumière de l'étude menée, on peut désormais avancer que le modèle effectivement défendu par les programmes, eux-mêmes soutenus par les documents d'application et d'accompagnement, visait un citoyen cultivé, lucide, à la fois sensible et rationnel, créatif, doué d'un sens critique, responsable et autonome. Ce modèle visait un citoyen animé par des valeurs de liberté, de respect et d'égalité,

conscient de ses droits et obligations vis-à-vis du groupe. Il visait, enfin, un citoyen « à différentes échelles » doté d'une identité à la fois singulière et collective, conçue, c'est-à-dire pensée comme un enracinement mais ouverte, d'une part à une altérité vécue avant tout comme une richesse, et d'autre part à une certaine universalité.

L'ensemble des choix réalisés dans ces programmes avait également des incidences sur le propre rapport de l'enfant au temps. Les procédures de recherche valorisées renvoyaient à l'apprentissage, pour l'élève, du temps différé : prendre le temps de chercher et accepter de ne pas trouver tout de suite ; différer la satisfaction illusoire de l'immédiateté qui entretient la confusion entre désir et pulsion¹ ; apprendre à sursoir à cette dernière et à organiser, notamment par l'exercice du débat, la prise de distance qui marque une autre relation au savoir et aux autres, signifiante et réfléchie, construite et critique.

L'élève de 2002 était effectivement initié à certains aspects du fonctionnement démocratique grâce à une contribution des disciplines à l'appropriation des valeurs à partager et de connaissances civiques, et à une formation au débat démocratique associée à une réflexion sur les expériences personnelles et collectives. Le postulat indispensable à l'émergence de telles finalités, notamment à un rapport domestication/émancipation favorable à une progressive et effective autonomie, était la considération de l'enfant comme un sujet, jugé capable d'apprendre à penser et à décider par lui-même et accompagné dans cette perspective.

L'élève, appréhendé dans sa singularité, était engagé à s'épanouir et affirmer sa personnalité, mais se devait de construire sa place dans et par le groupe, par la confrontation à ses contraintes, dans le cadre d'un système de normes collectivement reconstruites. Le programme appelait à cette construction en tant que sujet, s'attachant à valoriser certaines des conditions de son émergence telles l'assurance d'une certaine sérénité pour apprendre, la distanciation et l'échange démocratique, et l'incitation à s'engager dans la recherche et la réflexion rationnelles, quitte à tâtonner, en dehors de toute pression évaluative. Cette construction devait s'exercer dans le cadre d'une relative liberté progressivement réfléchie, apprivoisée et assumée. Le postulat du sujet en construction s'incarnait dans cette propension

¹ « Le désir ne s'oppose pas seulement à la sidération, il s'oppose à la pulsion – ou plus exactement il est ce qui *trans-forme* la pulsion : ce qui la sublime ». STIEGLER, B. *Ars Industrialis. Désir*. Consulté le 16 septembre 2012 sur le site *Ars Industrialis* : <http://arsindustrialis.org/d%C3%A9sir>

explicite des concepteurs du programme à vouloir organiser les continuités tout en accompagnant les ruptures nécessaires à cet arrachement à la condition d'enfant et à son élévation progressive vers le statut d'adulte.

Concomitamment, on pourrait considérer que s'exerçait un rééquilibrage du triangle pédagogique de Jean Houssaye¹ dessinant un système égalitaire et multi interactif entre le Savoir, le Maître et l'Élève sans « mort » ni « fou » et réglant finalement le malentendu de l' « élève au centre du système » associé à la loi d'orientation de 1989. L'élève était en effet conçu en tant qu'apprenant, dans sa relation active aux savoirs, appréhendé de manière indissociable avec ce savoir qu'il doit construire et s'approprier, et des compétences qu'il doit développer, et par conséquent, dépendant de la médiation et de l'accompagnement que lui offrira l'enseignant responsable de cette entreprise. Le savoir lui-même y était considéré selon sa logique de contenus, mobilisé pour comprendre ou agir. On peut sans doute considérer que la situation pédagogique propre à susciter les apprentissages, investie par l'élève-apprenant, conçue et régulée par l'enseignant, constituait le centre organisateur et régulateur des rapports entre les trois pôles du système.

Il semble, par ailleurs, que la relation à la culture construite par les programmes de 2002 organisait en grande partie le modèle de citoyen finalisant ces derniers. Sans doute devrions-nous plutôt évoquer les relations à la culture dans la mesure où celle-ci imbriquait les trois acceptations synthétisées par J.C. Forquin² : culture dans son acception individuelle comme « soin accordé aux choses de l'esprit et qualités d'un "esprit cultivé"³ », mais aussi culture dans ses acceptions collectives, en tant que « patrimoine intellectuel et spirituel d'une communauté⁴ » d'une part, et qu' « ensemble de traits caractéristiques d'un mode de vie⁵ » d'autre part.

Les contenus et pratiques encouragés de 2002 défendaient une « culture scolaire » présentée comme une entité dynamique à multiples facettes, valorisées à égale dignité et néanmoins décloisonnées, dont les relations⁶ mettaient en exergue, à

¹ HOUSSAYE, J., 1992. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Berne : P. Lang.

² FORQUIN, J.-C., & PATURET, J.-N., 1999. Culture. Dans J. HOUSSAYE, *Questions pédagogiques* (pp. 109 - 122). Paris : Hachette

³ *Id.*, p. 110

⁴ *Id.*, p. 111

⁵ *Id.*, p. 113

⁶ Les concepteurs précisait d'ailleurs que l'organisation allant progressivement des domaines aux champs disciplinaires ne remettait pas en question la multiplicité des liaisons et renvois d'un domaine

la fois la mise en écho notionnelle et la complémentarité ou la transversalité de certaines intentions, démarches et thématiques.

C'est pourquoi les concepteurs étaient attachés à l'appropriation effective de connaissances aux vocations variées, dont celle d'accompagner une première réflexion sur les valeurs, mais dont aucune ne les isolait de phénomènes interprétatifs ou compréhensifs ou ne les installait dans le statut inerte de « faits ». Leurs efforts portaient aussi sur la création d'habitudes et de besoins de culture prenant appui sur des démarches d'investigation rigoureuses.

Les connaissances pouvaient servir de repères organisant la compréhension, à l'instar des dates en histoire faisant de la chronologie un outil au service de l'intelligence historique, ou des œuvres artistiques ou littéraires pour établir des liens avec d'autres œuvres¹ sur la base de thématiques particulières. Elles alimentaient surtout des modèles d'intelligibilité du monde et permettaient, le cas échéant, de poursuivre les investigations ou les expériences de vie sur la base de valeurs assumées², de connaissances sur soi aidant à s'engager et prendre des décisions³.

La quantité de connaissances effectivement présentes dans les rubriques « avoir compris et retenu » - la rétention des connaissances s'avérant ainsi officiellement indissociable de toute compréhension préalable - n'était pas abondante, et l'on peut s'en étonner tout en constatant leur absence en tant que telles en maternelle⁴, et leur caractère plus formel en cycle trois. On peut supposer que ce choix puisse se justifier par la prédilection, en maternelle, pour les approches intuitives qui poussent à « reconnaître » plutôt qu'à caractériser des propriétés ou des

à l'autre et nous avons mis en évidence la multiplicité et la variété des relations organisées entre les disciplines, thèmes et compétences transversaux compris. Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

¹ L'exemple proposé ci-contre n'est pas recensé dans les connaissances mais dans les capacités et compétences. Il faut néanmoins connaître les œuvres (éléments de reconnaissance et noms, caractéristiques particulières...) pour pouvoir les reconnaître, les nommer et les mettre en lien avec d'autres « Reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale et académique) ». *Id.*, p. 59

² « les règles acceptées permettent la liberté de chacun, en particulier à partir de quelques exemples pris dans les règles de vie ». *Id.*, p. 50

³ *Id.*, pp. 31 ; 62 ; 92

⁴ « Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle dont les programmes ne contiennent pas de liste de connaissances à retenir ni même de répartition horaire. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que les enfants n'y apprennent rien. La programmation des apprentissages doit y être aussi rigoureuse et exigeante que dans les cycles de l'école élémentaire. ». *Id.*, p. 13

éléments proprement conceptuels, liée à la difficulté à formaliser des connaissances déclaratives précises à un très jeune âge. Cela n'empêchait pas la mise en place de procédures à caractère métacognitif afin de susciter une conscientisation de ce qui était progressivement compris. Émergeait la nécessité de ne formaliser des connaissances formelles qu'une fois leur statut de notions établi, ou, tout au moins, lorsque le caractère indiscutable et/ou universel de certaines d'entre elles – notamment lorsqu'il s'agissait de règles – avait été traité. On s'attachait, aussi et surtout, à privilégier l'émergence du concept avant les « détails » qui peuvent, à un âge trop jeune, en compliquer l'appropriation. De nombreuses connaissances étaient des connaissances en actes, sous-tendues par les « comportements et savoir-faire » désignés par le vocable « être capable de » associés à ces connaissances, et qui révélaient les compétences attendues à chaque fin de cycle. Nous avons par ailleurs très souvent statué sur la prééminence temporelle de la compréhension sur la mémorisation des connaissances qui en retour, servaient de point d'appui pour des compréhensions plus complexes ou mises au service d'une réflexion élargie (sur les valeurs par exemple : prise en compte des différences, etc.).

Dans cette perspective, les connaissances énumérées en fin de chaque programme manifestaient une vocation à être mobilisées pour agir ou comprendre. Par l'intermédiaire des trames notionnelles ou des mises en réseaux d'œuvres artistiques ou littéraires, ou encore des relations entre disciplines, elles présentaient une dynamique susceptible d'en faire des tremplins alimentant la curiosité et des références pour l'engagement et l'accès vers de nouvelles connaissances. Cette quête de nouvelles connaissances s'appuyait, en outre, sur le développement d'une sensibilité et sur les démarches à vocation méthodologique construites pour apprendre à se questionner et chercher, à savoir où trouver des informations et comment les traiter, à raisonner et à argumenter, illustrées par des compétences générales. Le tout visait à installer une rigueur dans la quête de connaissances et de références, et à développer progressivement une capacité, non seulement de discernement et de distanciation, mais aussi d'invention et de créativité.

Cette démarche était enfin associée à une familiarisation rationnelle, méthodique et distanciée, vouée à développer des habitudes avec les « lieux de connaissance » et de culture tels que les manuels, ouvrages documentaires, dictionnaires, encyclopédies (numériques ou non) et internet, mais aussi

bibliothèques scolaires et municipales¹ et musées. Au sein des différentes « éducations » (artistique, littéraire et humaine, scientifique) des compétences étaient développées dans ce sens, nous l'avons vu, visant une maîtrise des choix et de la lecture des sources documentaires² ou des œuvres. Les élèves apprenaient progressivement à aller chercher la culture là où elle est, y compris hors de l'école, à se l'approprier, à l'intégrer à leur quotidien, à l'ériger au rang de « besoin³ », en s'appuyant, le cas échéant, sur des partenaires et en s'engageant sur des projets artistiques. Les TIC étaient effectivement considérées comme les outils d'accès à de nouvelles formes de connaissances, à utiliser néanmoins avec distance afin d'en annihiler les éventuelles dérives.

Les démarches visant à impliquer l'élève dans la construction rationnelle de son savoir et à lui offrir les premiers moyens et ressources pour déclencher et développer des acquis ultérieurs possibles, c'est-à-dire enrichir son potentiel de connaissance, pouvaient être considérés comme des moyens l'aidant à devenir autonome. Ainsi l'une des ambitions de ces programmes dépassait-elle, à l'instar des

¹ « Les manuels doivent redevenir les instruments de travail qu'ils n'auraient jamais dû cesser d'être. Ils offrent aux élèves de multiples occasions de lectures et de recherches autonomes que ne permet pas la multiplication de photocopies, expression du savoir fragmenté. À côté d'eux, les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent l'habitude de consulter avec l'aide du maître. Partout où cela est possible, le développement des bibliothèques-centres documentaires (BCD), mises en réseau avec le centre de documentation et d'information (CDI) du collège du secteur et d'autres bibliothèques locales, est un appui indispensable à la mise en application de ces programmes. ». *Id.*, p. 15

² « - consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hyper textes...);

- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent ;

- penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit. ». *Id.*, p. 68

« Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet, base de données de la BCD ou du CDI)

L'élève doit être capable de :

- mettre en œuvre une consultation raisonnée du support d'information (en présence du maître pour internet) et conduire une recherche selon les modalités les plus adaptées (arborescence, lien hypertexte, moteur de recherche ; l'utilisation des connecteurs logiques ET, OU, etc, n'est pas exigée) ; exploiter l'information recueillie (par copie et collage ou par impression) ;

- comparer, pour choisir à bon escient, l'intérêt d'une consultation sur supports numériques ou sur d'autres supports (encyclopédies écrites, dictionnaires, ouvrages documentaires, annuaires...) ;

- faire preuve d'esprit critique face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité : auteur, source, date de création et de modification. ». *Id.*, p. 94

³ *Id.*, p. 46

déclarations du ministre Lang¹, le traditionnel « lire-écrire-calculer » pour lui adjoindre « raisonner ».

Enfin, l'aspect mobilisable des connaissances plébiscitées en 2002 n'écartait pas pour autant l'idée de mémoire des productions humaines remarquables et intemporelles permettant d'enrichir la pensée. Nous l'avons constaté, les thèmes fondateurs portés par des textes du patrimoine ou plus généralement les œuvres jugées remarquables et dignes de mémoire conservaient une place privilégiée au sein de ce socle de savoirs, à côté de savoirs plus en prise avec la vie, considérés comme nécessaires à tous pour leur développement personnel et leur insertion dans la société.

Le citoyen visé par les programmes s'inscrivait aussi dans une conception collective de la culture qui dessine les identités et alimente le sentiment d'enracinement.

C'était l'idée – progressivement construite avec les élèves - d'un patrimoine à connaître et transmettre qui émergeait notamment en histoire, en géographie, en éducation civique, dans les enseignements artistiques et littéraires, par l'enseignement de la langue française et d'éventuelles langues régionales. Il contribuait à la construction d'une conscience collective comme produit d'une histoire circonscrite à un territoire particulier, et celle d'un sentiment d'appartenance à des communautés citoyennes à différentes échelles (nationale, européenne ou mondiale). Celles-ci étaient définies par le champ des éléments et des connaissances retenus pour être mis en mémoire et susceptibles, à terme, de développer simultanément des sentiments plutôt proches de celui d'enracinement, et, au contraire, de celui d'universalité.

Dans cette perspective, l'idée de patrimoine, se voulait à la fois nationale et universelle. Elle était servie par l'intérêt porté aux liens intergénérationnels et par les connaissances et la réflexion apportées par différentes disciplines. Parmi elles la géographie qui valorisait essentiellement, en lien avec une histoire sans concession et au champ élargi, la notion de territoire national, les patrimoines régionaux et nationaux, mais les intégrait également à des problématiques européennes et surtout mondiales. L'éducation civique apportait les repères civiques nationaux et

¹ Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Refonder la politique d'élaboration des programmes. Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale

sensibilisait, par la mise en relation expériences/réflexion, aux valeurs attachées aux droits de l'Homme. Les enseignements artistiques de littérature ou de langues valorisaient le patrimoine national autant que la diversité de la culture de l'humanité dans l'espace et dans le temps. L'éducation physique veillait à des programmations intégrant les pratiques locales et garantissant « l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques », les différents sports (au sens institutionnalisé du terme) servant de support aux apprentissages en fin de cycle trois, et présentant eux aussi un caractère universel. L'enseignement de la littérature et de la langue française valorisait différents patrimoines, dont le patrimoine national.

L'ensemble s'enrichissait d'un travail de domestication au sens d'appropriation des usages de notre société, c'est-à-dire d'une familiarisation, notamment avec le fonctionnement historiquement situé de nos institutions et avec les règles de politesse et de civilité en usage dans notre pays, néanmoins toujours reconsidérés par rapport à des fondements plus universels et contribuant à alimenter le registre plus sociologique et anthropologique de la culture.

Le sentiment d'appartenance à la nation française se construisait donc à partir d'un travail préalable sur l'appartenance au groupe et se fondait sur les notions de territoire (intégrant très explicitement les territoires non métropolitains), d'histoire, et de culture comprise comme un patrimoine national, mais aussi comme une somme de valeurs d'usages et de fonctionnements institutionnels fédérant et illustrant le mode de vie français. Le rapport à ce type de culture intégrait néanmoins les problématiques de respect des différences, d'ouverture à l'altérité, à la richesse des autres cultures, aux échanges avec elles. Celles-ci étaient systématiquement associées aux considérations centrées sur notre nation et vouées à s'exprimer également dans le quotidien des classes cosmopolites.

L'histoire, la géographie, l'éducation civique avaient travaillé à la compréhension, par les élèves, de leur histoire politique et sociale, de l'accès à une démocratie présentée comme n'allant pas de soi et à la perception du caractère « multiple » de l'identité française, tout en resituant régulièrement celle-ci au sein de problématiques mondiales.

Le futur citoyen de 2002 s'incarnait ainsi dans l'exploration des rapports entre la singularité d'un individu considéré dans toutes ses dimensions, qui réfléchit,

prend de la distance, décide et défend ses idées selon les règles du débat démocratique, et son impossibilité à se construire sans une relation rationnelle au savoir et au groupe.

De manière complémentaire, et afin de dépasser la seule formation à la raison, toutes les disciplines, selon leur spécificité, tendaient à ouvrir à une altérité basée sur la reconnaissance des différences, la mise en exergue de leur richesse, et le développement d'une curiosité vis-à-vis de l'autre que l'on peut considérer comme de nature à humaniser ce dernier et à faciliter l'empathie à son égard. On peut sans doute considérer que cette empathie était permise, entre autres, par le rapport construit aux œuvres littéraires, choisies pour illustrer les grands questionnements existentiels, et théâtralisées au besoin, ce dernier aspect étant, selon Martha Nussbaum, propice à une majoration de cette capacité à s'approprier le point de vue de l'autre, à développer une « pensée située », une culture des émotions¹ autorisant plus de compréhension.

La construction de l'autonomie et de la responsabilité s'inscrivait, de fait, dans cette dynamique culturelle individuelle et collective, par l'acquisition des intentions et démarches valorisant les approches sensibles, rationnelles, distanciées et méthodiques nécessaires à l'enrichissement culturel et aux expériences de vie personnelles et citoyennes. Ces approches, alimentées par toutes les disciplines, étaient éclairées par des connaissances solides car vouées à être comprises, mobilisables, par une compétence à débattre et confronter les points de vue de manière rationnelle et démocratique. Les responsabilités, cadrées mais réelles qui devaient progressivement être confiées aux élèves, étaient associées à une démarche de questionnement instaurée entre réflexion théorique et expériences.

C'est dans le travail d'une certaine capacité à se distancier, de la rigueur et de l'esprit critique construits dans la quête de vérité argumentée, notamment au niveau de la démarche et du raisonnement scientifiques, mais aussi au niveau de la vigilance et de l'esprit critique déployés vis-à-vis des sources en histoire et géographie et des images et informations de toutes sortes véhiculées par les media, que les élèves pouvaient commencer à s'ouvrir à des attitudes de lucidité voire de résistance face à la parole de l'autre et aux informations y compris véhiculées par les technologies de

¹ NUSSBAUM, M. C., 2011. Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ? Paris : Climats.

l'information et de la communication. La formation au débat initiée dès l'école élémentaire, appuyée au sein des différentes disciplines sur le développement de la capacité à argumenter, était de nature à aider les élèves à assumer le fait de penser par soi-même tout en reconnaissant l'égalité de l'autre face à l'argument.

La construction de l'autonomie et de la responsabilité reposait sur l'incitation des élèves à la recherche et au raisonnement, sur la possibilité qui devait leur être laissée de décider, d'élaborer, néanmoins associée à une réflexion commune, débattue, sur les choix et solutions retenus, et le rapport entretenu avec les valeurs et les connaissances indispensables à cette réflexion. L'efficacité d'une telle démarche était conditionnée par une mise en confiance de l'élève reposant sur un certain nombre d'éléments ayant émergé de notre analyse : le statut attribué aux erreurs, l'assurance d'échanges sereins par une appropriation des règles du débat démocratique, l'incitation au regard positif porté par le maître sur les élèves, et le développement de compétences effectives.

Nos analyses convergent vers l'idée selon laquelle le type de rapport au savoir et à autrui développé, en 2002, par l'intermédiaire de toutes les disciplines, constituait l'élément de cohérence de ces programmes et consistait en l'émergence, chez l'élève, de ce que Bernard Rey qualifie d'« intentions transversales¹ », et juge fondamentales dans la construction d'un citoyen libre et éclairé.

Il s'agit de cette forme de relation, à la fois au monde et à autrui, abondamment décrite à travers notre analyse, fondée sur la capacité du sujet à déterminer lui-même le regard qu'il portera sur le monde et reposant sur la conviction, pour cet élève, quant à la nécessité de raisonner pour comprendre le monde et accéder à une certaine vérité. Bernard Rey voit dans la rationalité un moyen de suspendre la violence et d'accéder à l'universel par le recours à l'argument. Il lui attribue également la vertu de permettre au sujet de se donner des règles et de s'y astreindre, de se contrôler, mais aussi de juger par soi-même, en dépit de toute influence ou contrainte, en un mot, de développer sa citoyenneté :

« Être rationnel, c'est avant tout pouvoir penser par soi-même, ne pas être sensible dans son jugement au poids des statuts et des autorités, savoir distinguer le vrai du faux, ainsi que nous l'avons vu, en explorant la forme de rapport à l'autre qui est condition de la rationalité. Cet

¹ REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

intérêt moral est aussi un intérêt politique : l'intention rationnelle conduit à la décentration vis-à-vis de la vision subjective qu'impose la position singulière qu'on occupe dans la vie sociale. Elle prépare l'accès à l'universalité qui conditionne la saisie de l'intérêt général. Elle permet aussi de résister aux influences, à la propagande et aux entreprises démagogiques. Savoir résister aux émotions et aux influences pour pouvoir juger par soi-même, voilà la condition d'accès à la citoyenneté, c'est-à-dire à l'état de celui qui, en République, détient une part de la souveraineté collective¹ ».

Nous pouvons désormais considérer que l'ensemble de ces visées et des contenus qui leur étaient associés confirmaient, à la fois le souci de ne laisser aucun élève à l'écart², et celui de contribuer à la réussite de tous³. La prise en compte, à différents niveaux (notamment par une différenciation de la pédagogie), de la diversité des élèves et des difficultés pour apprendre, se doublait de certains choix curriculaires et praxéologiques permettant d'échapper à quelques facteurs réputés discriminants dans la réussite scolaire.

Il s'agissait notamment des savoirs évitant tout formalisme initial mais exprimant une vocation conceptuelle, mobilisables et moins dépendants du champ socio-culturel des élèves car reconstruits et théorisés avec eux de manière à leur donner une signification et à permettre aux élèves d'aborder rationnellement les situations scolaires. Il s'agissait aussi d'un rapport à la mémorisation de ces savoirs conditionné par la compréhension et minorant ainsi l'impact de « l'école à la maison ». C'était le cas, enfin, du développement d'outils intellectuels, de compétences à vocations plus générales et méthodologiques et d'intentions instaurant un « apprendre à appréhender » ou un « apprendre à comprendre » plaçant les potentiels d'enrichissement des compétences et de la culture à la portée de tous les élèves et développant des habitudes par rapport à cette culture.

Il s'agissait, en outre, du travail approfondi, distancié et mobilisateur sur le langage et la maîtrise de la langue. Le développement progressif - et particulièrement attentif aux difficultés possiblement rencontrées par un certain nombre d'élèves -

¹ *Id.*, pp. 197 - 198

² Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 13

³ *Id.*, p. 14

d'un rapport distancié au langage écrit à partir de la constitution de celui-ci en objet d'étude, permettait ainsi d'aborder le délicat passage de l'oralité à l'écriture, identifié comme source principale d'échec scolaire¹. Plus généralement, le travail métacognitif s'attachait à constituer les expériences des élèves en objets de réflexion et de pensée, voire de les élaborer en savoirs au travers des différents types d'écrits déployés (carnets, synthèses, etc.).

Les situations pédagogiques particulièrement mises en exergue dans ces programmes, laissant une grande place aux questionnements, recherches et raisonnements collectifs, accordaient un statut formateur et non stigmatisant à l'erreur. On peut considérer qu'elles étaient de nature à transformer, notamment pour les élèves les plus réfractaires ou éloignés de la logique de l'école, le rapport aux « situations scolaires », formelles, souvent révélées comme inhibantes pour eux². De même, le souci marqué de favoriser la réussite des premières expériences à l'école et de teinter de plaisir les explorations et le travail d'appropriation des savoirs est considéré comme propice à l'optimisation des capacités de résistance des élèves aux « phénomènes d'étiquetage » issus des jugements à caractère subjectif des enseignants³, couramment constatés au sein du système scolaire.

Plus généralement, la lutte contre les inégalités scolaires s'incarnait dans la velléité à développer, chez les élèves, un rapport plaisant et distancié aux savoirs, à leur logique et à leur sens, associé au souci d'une adaptation à des difficultés potentielles, dans le refus de tout fatalisme. En un mot, elle s'incarnait dans l'attachement à développer effectivement, chez tous, des capacités internes⁴ indispensables à la réussite scolaire, c'est-à-dire un ensemble de possibilités offrant la liberté de choisir et d'agir, des capacités développées particulièrement par le système éducatif, telles que savoir lire et écrire avec une réelle autonomie, raisonner, penser de manière critique etc.

Les éléments praxéologiques proposés dans ces programmes faisaient partie intégrante du projet, inhérente à l'atteinte des finalités annoncées. Le terme de cette

¹ LAHIRE, Bernard, 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon

² TERRAIL, J.-P., 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute.

³ *Id.*, p. 91

⁴ NUSSBAUM, M. (2011). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Climats., p. 40

analyse confirme en effet un certain nombre d'idées dont celle selon laquelle développer la capacité à raisonner et à créer suppose la confrontation à des problèmes et contraintes aux effets paradoxalement libérateurs, la confrontation des points de vue et donc le travail par groupe. Les programmes de 2002 affirmaient ainsi que face à certains objectifs ou finalités, tous les procédés ne se valent pas et de nombreuses mises en garde contribuaient à l'attester.

On pourrait sans doute, malgré l'extrême cohérence horizontale et verticale des propositions, s'arrêter sur l'ambition – assumée - de ces programmes pour de jeunes élèves : celle d'un socle culturel large et n'écartant pas la complexité, voué à être partagé par tous les élèves. On pourrait s'interroger sur la précocité de certaines responsabilités, sur la confiance accordée à l'élève pour participer à la construction de son savoir, accéder à la compréhension par le raisonnement, à la sensibilité artistique, ou à la réflexion sur les valeurs et les questions existentielles. On pourrait avant tout discuter le choix de le considérer d'emblée comme un sujet alors qu'il sait si peu de choses et ne peut s'assumer seul. Il serait également possible de penser que même si le lire, écrire et calculer a été considérablement valorisé, il laisse beaucoup de place à des enseignements jugés moins fondamentaux et préfère la réflexion et le raisonnement, possiblement aléatoires, à la mémorisation de connaissances ou de mécanismes bien identifiés. Enfin, le travail par groupes attaché à une perspective citoyenne ne doit pas faire oublier les exigences de l'apprentissage, et par conséquent, un travail de conception suffisamment rigoureux pour favoriser effectivement les apprentissages de chacun des membres de ce groupe.

Au delà de ces limites, on peut également redouter que de telles ambitions ne soient fortement conditionnées par le haut niveau d'expertise enseignante requis.

Des programmes de 2002 préservant la liberté pédagogique des enseignants tout en exigeant un niveau élevé de compétences professionnelles

Nous avons abondamment insisté sur l'importance explicitement accordée à l'enseignant, de la maternelle au cycle trois, à son travail de conception, et à ses interventions. La méfiance relevée à plusieurs reprises à propos de ce qui pourrait se substituer à lui, manuels ou fichiers entre autres, n'aura fait que souligner sa

responsabilité dans la construction d'un enseignement conforme aux attendus des programmes et adapté aux classes rencontrées. S'il était effectivement question de respecter le cadre imposé par ces programmes, et si de nombreuses pistes étaient systématiquement et délibérément¹ proposées afin de l'aider dans ses démarches didactiques et pédagogiques, l'enseignant conservait néanmoins une liberté certaine dans son enseignement, constitutive des options prises au sein de ces textes officiels, et qu'une étude organisée du point de vue du référentiel de compétences des enseignants² – certes postérieur à ces programmes mais anticipé par de nombreux travaux contemporains de ceux-ci - permet de caractériser. Pour des raisons de présentation, nous avons choisi de ne pas reprendre ces compétences dans l'ordre du référentiel.

L'enseignant dessiné par les programmes de 2002, à traits fournis et appuyés, était en effet un enseignant dont l'éthique se fondait sur le postulat de l'éducabilité. Celui-ci reconnaît la possibilité théorique d'apprendre à tous les élèves, quelle que soit leur diversité. Mais il admet cependant que malgré tout, les élèves restent libres de décider d'apprendre et qu'il s'agit, dans ce cas, de tout

¹ « Les présents programmes renouent avec la tradition qui consistait à expliciter de manière détaillée non seulement les contenus d'enseignement arrêtés, mais aussi les méthodes et l'organisation des activités susceptibles de les appliquer de manière efficace et cohérente ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 15

² Le référentiel actuellement en vigueur date de 2010 mais les enseignants de 2008 étaient évalués par rapport à celui de 2007.

Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007

« LES DIX COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les compétences professionnelles à acquérir au cours de la formation mettent en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles. Déclinées en fonction du métier exercé, professeurs, conseillers principaux d'éducation, elles sont toutes, à un titre ou à un autre, également indispensables.

[...]

- 1 - Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable [...]
- 2 - Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer [...]
- 3 - Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale [...]
- 4 - Concevoir et mettre en œuvre son enseignement [...]
- 5 - Organiser le travail de la classe [...]
- 6 - Prendre en compte la diversité des élèves [...]
- 7 - Évaluer les élèves [...]
- 8 - Maîtriser les technologies de l'information et de la communication [...]
- 9 - Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école [...]
- 10 - Se former et innover [...]

mettre en œuvre pour les convaincre de le faire. Cette éthique empruntait donc à une certaine éthique de la conviction au sens weberien du terme, c'est-à-dire une éthique permettant de s'appropriier des fins – ici, les mêmes pour tous les élèves - et de s'employer à les atteindre. Elle empruntait également à une éthique de la responsabilité, l'enseignant s'attachant, à partir d'une analyse assumée de son entreprise et de son efficacité, à enseigner afin de faire apprendre tous les élèves. Il s'enracinait également dans une conception de l'autorité basée sur un rapport au savoir et à la règle construit et consenti car argumenté, et à une sensibilisation aux principes du fonctionnement démocratique, notamment ceux de l'interargumentation rationnelle comme outil de discussion et de décision. Elle s'exerçait dans le cadre d'une école ouverte sur l'extérieur dont la collaboration entre acteurs, voire partenaires, était fédérée par l'ambition d'optimiser l'expérience scolaire de chaque élève. L'évaluation de cette mission était confiée aux équipes elles-mêmes avant d'être assurée par l'institution.

La clef de voute d'une telle entreprise s'incarnait dans la compétence à évaluer à des fins diagnostiques et formatives. Celle-ci autorisait un travail de conception et d'organisation du travail de la classe adapté à la diversité des élèves car finalisé par une appropriation des savoirs par tous.

C'est dans la disposition à refuser les certitudes assurées par une conception de l'élève unique et débarrassé de son identité, ainsi que dans une représentation non uniforme de la manière d'apprendre que résidait le fondement d'une compétence enseignante à « prendre en compte la diversité des élèves » (compétence n°6 du référentiel). Elle se présentait comme une perspective d'équité incarnée par le dépassement des « fatalités » et motivée par la reconnaissance positive des différences.

La compétence à « évaluer » selon les attentes des programmes de 2002 était, dans ce cas, conditionnée par le statut accordé aux difficultés rencontrées par les élèves dans les apprentissages. Il était essentiel, pour l'enseignant, d'y voir des outils pour enseigner, des « erreurs » inhérentes à l'acte d'apprendre et à toute prise de risque liée aux situations de recherche de solutions, afin d'inciter les élèves à s'y engager sans crainte et de préserver leur estime de soi.

L'importance accordée aux situations d'apprentissage impliquait, en outre, une certaine expertise de nature à favoriser la détermination du décalage jugé optimal

à opérer entre l'obstacle délibérément conçu de la situation d'apprentissage et le potentiel de l'élève à le dépasser pour apprendre.

Dans le cadre d'une évaluation à vocation sommative, enfin, il s'agissait d'être capable de concevoir des situations permettant de rendre compte de compétences relativement complexes.

Outre ces différents points, la prééminence accordée à une pédagogie des situations d'apprentissage rendait l'acte de « conception et de mise en œuvre de l'enseignement » complexe tout en accordant une grande part de liberté à l'enseignant.

La mise en activité de l'élève majorait en effet, en conséquence, la sollicitation de l'enseignant dans le cadre de la compétence à « concevoir et mettre en œuvre son enseignement ». L'idée récurrente d'appropriation des savoirs, en dévaluant l'importance des modes de travail impositifs pour valoriser au contraire des situations plutôt interactives, différenciées et réglables, était hautement porteuse d'incertitude pour l'enseignant. Elle mobilisait, de sa part, un cadrage très particulier car suffisamment maîtrisé pour être de nature à déclencher puis accompagner l'élaboration et la mobilisation de nouvelles connaissances ou opérations mentales (voire motrices) par les élèves, sans tomber dans la dérive de situations déguisant une intervention magistrale.

De ce point de vue, la conception et la mise en œuvre de ces situations supposaient une certaine maîtrise de la part de l'enseignant pour choisir, structurer, accompagner et réguler malgré la multiplication des paramètres à gérer. Réduire une partie de l'incertitude générée par ce type de choix supposait une certaine anticipation des obstacles rencontrés par les élèves et une maîtrise des variables didactiques susceptibles d'être mobilisées. Ces exigences, tout en supposant à nouveau une importante capacité d'évaluation et d'analyse des réponses des élèves, affectaient les préparations de leçons d'une certaine variabilité et d'une relative caducité.

La compétence à « organiser et gérer le travail de la classe » multipliait ainsi les paramètres à maîtriser afin de rendre définitivement opérationnel l'enseignement élaboré.

L'ensemble des exigences mentionnées avaient notamment des conséquences sur la gestion du temps. Il était d'une part indispensable d'accepter les procédures

chronophages (notamment relatives au temps pour chercher et raisonner) tout en conservant la maîtrise de sa programmation, et de différer l'envie de donner les réponses à la première difficulté ou errance rencontrées. L'enseignant devait rester celui qui aide à l'émergence des réponses et non celui qui donne les solutions, celui qui accepte l'incertitude des moments de recherches dépourvus d'acquisitions tangibles immédiates. Il se devait également de programmer une hiérarchie des apprentissages au sein de chaque domaine ou discipline qui garantisse les cohérences conceptuelles et le développement des compétences générales, et donc la cohérence horizontale des apprentissages.

Le travail par groupe exigeait, par ailleurs, une autre gestion des espaces de travail, une réflexion approfondie quant à leur composition et au cadrage de la répartition des tâches et des interactions. Ce type de choix conserve en effet une part irréductible d'incertitude, voire d'inquiétude face à des dispositions spatiales et humaines moins favorables à la surveillance et à une maîtrise directe des élèves.

Les choix didactiques et pédagogiques manifestés au sein des programmes de 2002 assignaient l'enseignant à garantir, au sein des situations de recherche et de confrontation des points de vue, par ses interventions, par la gestion des différents paramètres organisant le travail de la classe, un climat de confiance et de sécurité reposant sur le respect de la pensée de chacun, bien qu'acceptant qu'elle soit discutée, et poussant les élèves à s'enhardir et à affronter leur propre remise en cause.

Enfin, l'extrême variété des outils, dont les TIC, mis à disposition de l'activité des élèves et des apprentissages apportait un peu plus de complexité au travail de conception et de mise en œuvre et à la gestion du travail de la classe.

L'ensemble des choix praxéologiques manifestés dans les programmes de 2002 contribuaient ainsi à définir une place et un rôle particuliers au maître. Ceux-ci avaient des conséquences sur ses placements et déplacements dans la classe, sans doute moins près du tableau, plus près de tous et de chacun en même temps, et capable d'observer en permanence, mais aussi sur ses interventions, modulées et plus ou moins distanciées en fonction des situations ou des étapes de ces situations.

La réussite d'une telle entreprise éducative prenait également appui sur d'autres compétences professionnelles s'attachant à accompagner de manière plus ou moins directe la construction des savoirs.

Si l'on s'attache à la compétence à « maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer », on mettra surtout en évidence l'exigence manifestée dans les programmes à l'égard de la maîtrise du langage et de la langue par les élèves et imposant, de fait, une encore plus grande maîtrise à l'enseignant tant du point de vue des modèles auxquels se référer que des manières de faire apprendre.

L'enseignant n'était néanmoins pas présenté comme un modèle à suivre pour apprendre, mais attaché tout d'abord à aider les élèves à verbaliser de plus en plus précisément, à les faire formuler et reformuler pour préciser leur pensée et s'appropriier des structures syntaxiques et grammaticales correctes, à les rendre soucieux de leurs erreurs et à commencer à les doter de moyens auto-évaluatifs. Sa propre maîtrise de la langue permettait les apports lexicaux nouveaux et servait plutôt de référence ultime et synthétique.

Il lui revenait cependant l'obligation, nous l'avons vu, de s'attacher à être compris de tous – y compris des parents auxquels il s'agissait de communiquer sur les choix et le travail accomplis –, à l'oral comme à l'écrit, et de soigner particulièrement ses énoncés afin de ne pas créer de confusions préjudiciables aux apprentissages visés.

Les programmes manifestaient une attention particulière aux mécanismes d'apprentissage de la langue et de la lecture, et aux avantages et inconvénients des différentes méthodes, laissant en définitive à l'enseignant un choix néanmoins relativisé par la quête d'efficacité. Cela supposait, de la part de ce dernier, une bonne connaissance des règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire, mais surtout, il ressortait des textes la nécessité absolue d'en permettre la compréhension et l'appropriation par les élèves.

Les programmes imposaient, en outre, d'intégrer les objectifs transversaux relatifs à la maîtrise du langage et de la langue à tous les enseignements disciplinaires. Mais ils exigeaient également une appropriation de la langue spécifique à ces différents domaines et disciplines et constitutive de la construction des concepts chez l'élève. Cela supposait de pouvoir élaborer une programmation permettant au travail autour de la langue de faire partie intégrante de tout enseignement, quelle que soit la discipline, et nécessitait, de la part de l'enseignant, une réelle maîtrise de ce vocabulaire spécifique et des difficultés relatives à son

appropriation, doublée d'une capacité à l'intégrer au travail de construction des concepts.

Plus généralement, le préambule rappelait la spécificité des enseignants du primaire et la nécessité pour eux de « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » :

« L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires ne signifie pas, pour autant, que l'intégration des différents apprentissages de l'école primaire doivent s'effacer. L'enseignant met à profit sa polyvalence pour multiplier les liaisons et les renvois d'un domaine à l'autre. Il évite ainsi l'empilement désordonné des exercices tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, gage de la construction de connaissances solides. C'est à ce prix que l'école permet à chaque élève d'acquérir le socle culturel sans lequel les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés.¹ ».

Outre la rigueur épistémologique que nous avons précédemment analysée, le soin apporté aux relations à établir entre domaines ou disciplines supposait, nous l'avons vu, de considérer ces derniers comme les différentes facettes d'une culture, et d'instaurer vis-à-vis d'eux la distance inhérente à toute culture générale. L'enseignant devait maîtriser les capacités à favoriser, auprès des élèves, les mises en écho entre les différentes connaissances et à en permettre l'appropriation. Il devait donc les envisager en amont, sur la base des pistes proposées dans les programmes et documents d'accompagnement, puis en programmer l'accès par les élèves. L'insistance à propos d'une culture scolaire commune à tous les élèves renforçait la responsabilité de l'enseignant à en permettre l'appropriation et le partage par tous, y compris les plus éloignés initialement de celle-ci. Le maître devait alors s'imposer comme celui qui rend accessible et appropriable un savoir et intelligibles les situations scolaires, qui puisse éclairer sur le monde, celui qui adapte le savoir au potentiel d'appropriation des élèves - sans toutefois le déposséder proportionnellement de sa substance -, qui développe l'envie du savoir tout en incitant à l'aborder de façon critique. La notion de culture générale imposait, dans ce cas, une distance, une connaissance approfondie et ciblée des savoirs disciplinaires et des œuvres autorisant le partage de leurs richesses avec les élèves.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

L'enseignant se devait, enfin, d'accorder une certaine importance à la spécificité des différents types d'écrits existants et à la spécificité corrélative des démarches à construire avec les élèves pour aborder efficacement la lecture ou la production de ces derniers.

Nous l'avons souligné, maîtriser les TIC, au-delà des compétences spécifiques à développer, consistait à les considérer comme des outils à mettre au service des activités scolaires, et donc à intégrer à l'acte d'enseignement.

Elles exigeaient une intégration maîtrisée au sein des enseignements dispensés et de l'organisation du travail de la classe. Mais elles supposaient aussi le regard distancié de l'enseignant, indispensable à un usage rationnel et pertinent et à l'atteinte des objectifs éducatifs relatifs à ces technologies. La principale compétence de l'enseignant à « Maîtriser les technologies de l'information et de la communication » s'exerçait dans la façon d'équilibrer avec pertinence l'usage des TIC et celui d'outils plus traditionnels en les rapportant aux objectifs disciplinaires et transversaux poursuivis, de valoriser leur spécificité ou différer leur utilisation selon les besoins de la leçon et les apprentissages visés. Elle s'exerçait également dans la façon de développer un regard, lui aussi, rationnel et distancié chez les élèves vis-à-vis du savoir, et de concevoir les méthodologies favorables à un accès riche aux sources de connaissance, en un mot de contribuer à faire particulièrement d'internet un soutien et non un substitut de la pensée.

Le souci de promouvoir l'égalité des chances et l'intégration réussie de tous les élèves dans la société affectait en particulier la compétence à « travailler en équipe et à collaborer avec les parents et les partenaires de l'école »¹. Il faisait de la collaboration entre tous les acteurs et partenaires du système et de l'ouverture aux ressources extérieures à l'école, dont le maître constituait le garant et le référent, quelques-unes des clés de cette entreprise.

La conception effective, par cycles d'enseignement, affectait la compétence à travailler en équipe. Elle supposait en effet la programmation intra – et inter - équipes de cycles concertée² et révisable¹ de certains enseignements (répartition des

¹ « Ils (les programmes) témoignent de la confiance accordée aux maîtres qui sauront les mettre en œuvre, avec la collaboration de tous les autres adultes de l'école et l'appui des parents ». *Id.*, p. 15

² « Les projets d'école, centrés sur des objectifs pédagogiques, sont les instruments dont disposent les équipes de maîtres pour organiser la programmation la mieux adaptée à leurs élèves dans le respect des objectifs à atteindre. ». *Id.*, p. 15

acquisitions, parcours de lecture, choix des APSA ou répertoires d'œuvres²) facilitée par la souplesse horaire accordée par les concepteurs³. Le souci d'organiser une continuité, sur le long terme, des enseignements, ainsi qu'un suivi des élèves, encourageait explicitement la concertation et la communication entre équipes d'écoles maternelle et élémentaire⁴, particulièrement recommandées pour optimiser la cohérence du cycle deux⁵, ou bien de la liaison entre les premier et second degrés⁶. La prise en compte des difficultés, tout en renforçant l'idée d'équipe, introduisait celle de réseau supposant l'intervention de partenaires particuliers⁷. Il en était de

¹ « Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger. ». *Id.*, p. 15

² Éducation musicale : « 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. ». *Id.*, p. 60

« Il faudra donc programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires. L'équipe de cycle doit établir une programmation qui tienne compte, pour chaque compétence travaillée, de la hiérarchie des difficultés (se servir d'un aide-mémoire pour prendre la parole est plus difficile que se servir d'un aide-mémoire pour rédiger un petit texte) et de la diversité des domaines dans lesquels la compétence est découverte, travaillée, retrouvée, évaluée. ». *Id.*, p. 67

³ « Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. Il peut arriver d'ailleurs que le conseil de cycle décide d'accorder à telle activité une importance plus grande, en fonction d'une actualité ou de tout autre motif. Il en est ainsi de la demi-heure de débat consacrée à la vie de classe qui, en cas de crise ou lors de l'élaboration d'un projet exceptionnel, doit pouvoir être augmentée. D'ailleurs, la répartition horaire ne peut pas être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même. ». *Id.*, p. 14

⁴ « L'école maternelle entretient des liens étroits avec l'école élémentaire. Cette articulation, qui ne concerne pas que les enseignants de la grande section et du cours préparatoire, est structurée par le projet de chacune des deux écoles. Elle permet une véritable programmation des activités du cycle des apprentissages fondamentaux et un suivi individualisé de chacun des élèves au moment de la rupture délicate mais nécessaire entre école maternelle et école élémentaire. ». *Id.*, p.17

⁵ « 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. ». *Id.*, p. 40

⁶ « La collaboration régulière entre enseignants d'école maternelle et enseignants d'école élémentaire, comme entre enseignants d'école élémentaire et enseignants de collège, est seule susceptible de donner leur cohésion aux apprentissages des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. ». *Id.*, p. 15

⁷ « L'accompagnement des élèves fragiles suppose le travail en réseau, avec l'école maternelle voisine comme avec le collège. Cette prise en charge est de la responsabilité des équipes d'école ou de cycle,

même de l'encouragement à mener des projets ou à organiser des concertations avec des institutions éducatives extrascolaires¹, et des partenariats avec des instances extérieures à l'école. Quelles qu'en soient les modalités, le travail en équipe, mis au service de la réussite des élèves et de la richesse de leurs apprentissages² était fédéré par l'idée de projet impliquant l'ensemble des acteurs de la communauté éducative³, ainsi que des partenaires extérieurs⁴.

La collaboration se devait donc d'être effective avec tous les parents d'élèves, y compris les plus étrangers au champ scolaire, tous étant considérés officiellement par l'institution, depuis la loi d'orientation de 1989,⁵ comme des « membres de la communauté éducative ». De nombreux passages des programmes rappelaient la nécessité d'une collaboration étroite et continue reposant sur l'écoute pour conjurer l'échec scolaire⁶, évoquant même une véritable co-éducation construite par l'école et

même lorsqu'un appui est demandé aux membres du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Les maîtres sauront utiliser la diversité des moyens mis à leur disposition (études dirigées, technologie de l'information et de la communication, projets artistiques et culturels, activités physiques et sportives), tant il est vrai que le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même. ». *Id.*, p. 14

¹ « Toutefois, le vécu quotidien des enfants ne se réduit pas au temps scolaire. Il y a bien sûr la vie familiale, mais aussi des moments durant lesquels l'enfant est pris en charge dans d'autres modes d'accueil. Tout en gardant sa liberté d'action et ses spécificités, l'école maternelle joue un rôle pivot dans le réseau des institutions de la petite enfance pour mettre en place les synergies possibles et éviter les incompatibilités et les surcharges. ». *Id.*, p. 16

² « Il appartient à l'équipe des maîtres d'assurer à leurs élèves, tout au long de leur scolarité, l'exploration d'une grande variété de situations et d'univers culturels, l'usage d'outils et d'instruments diversifiés. À l'école maternelle comme dans l'école primaire tout entière, la programmation des activités collectivement élaborée est seule susceptible de garantir cette diversité, de l'ordonner et, en conséquence, de sauvegarder la richesse éducative des enseignements proposés. ». *Id.*, p. 17

³ « L'accueil des tout-petits impose des exigences particulières. À deux ans, les enfants restent fragiles. Ils ne doivent pas être privés des temps où ils s'isolent et qui sont nécessaires à leur maturation, mais ils doivent aussi s'engager dans une vie collective qui suppose acceptation d'autrui et coopération. Souvent la présence des plus grands leur est une aide précieuse. Seul un projet exigeant permet d'articuler ces contraintes. Il doit impliquer l'ensemble de l'équipe pédagogique. ». *Id.*, p. 17

⁴ « Le travail régulier de diction des textes peut s'accompagner de projets plus ambitieux (en particulier lorsque le théâtre est abordé), éventuellement appuyés par le renfort technique d'artistes dans le cadre d'un projet d'école ou d'un projet artistique et culturel (PAC), qui, au-delà de la mise en voix, utilisent les ressources corporelles pour déployer l'interprétation des textes dans l'espace et pour les donner tout à la fois à entendre et à voir. ». *Id.*, p. 73

« Les projets mis en œuvre avec le concours éventuel de professionnels de la musique se concluent le plus souvent par une présentation à un public. Ils tirent profit des acquis techniques et culturels, contribuant à étendre les capacités d'invention de l'élève. ». *Id.*, p. 90

⁵ « Article 11

Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative ». *LOI n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*

⁶ « Des liens régulièrement entretenus et une collaboration étroite avec les parents permettent de résoudre bien des problèmes. Sans cette relation confiante et continue qui conduit les parents à comprendre et soutenir le travail fait à l'école et les maîtres à expliquer les raisons de leurs exigences

la famille et reposant sur la confiance et la transparence¹. Les parents étaient donc accueillis en maternelle avec leur enfant, intégrés au réseau des adultes de cette école², destinataires du « livre de vie »³ mais ils étaient également appelés à jouer un rôle de soutien des enseignements dispensés, notamment dans le cadre de l'incitation à la lecture⁴ par exemple. Comme dans ce dernier exemple, la collaboration de la famille ne devait pas être conditionnée au niveau de compétences de ses membres, les programmes proposant une adaptation des niveaux d'intervention possibles, y compris à des familles dans lesquelles on ne saurait pas lire⁵ par exemple.

L'enseignant de 2002 se présentait comme celui cadre et conçoit, institutionnalise le savoir, mais s'attache à rendre ce savoir et la culture en général, signifiants et appropriables par les élèves, et à rendre progressivement ces derniers plus autonomes et soucieux de vérité. Il devait donc accepter qu'ils deviennent progressivement moins directement dépendants de lui.

La clarté des finalités et des enjeux d'apprentissage poursuivis à travers les programmes assortis des démarches didactiques et pédagogiques jugées indispensables à leur atteinte ne laissait aucun doute sur son obligation de respecter les textes officiels et de poursuivre ces finalités par des moyens permettant la construction du savoir par l'élève. Mais sa liberté⁶ s'exerçait néanmoins dans sa capacité à programmer les apprentissages et à en choisir les outils, à inventer des

et à accepter d'écouter la famille, l'échec menace et, pour certains, la déscolarisation ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002*, p. 14

¹ « Les enseignants partagent avec les parents l'éducation des enfants qui leur sont confiés. Cette situation impose confiance et information réciproques. Il est important que l'école explique, fasse comprendre et justifie ses choix, qu'elle donne à voir et à comprendre ses façons de faire. Elle doit prendre le temps d'écouter chaque famille et lui rendre compte fidèlement des progrès ou des problèmes passagers rencontrés par son enfant. La qualité de cette relation est le socle de la nécessaire co-éducation qu'école et famille ne doivent cesser de construire ». *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 26

³ *Id.*, p. 20

⁴ « Les livres illustrés (albums) qui s'adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d'excellente qualité tant par les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l'école. ». *Id.*, p. 21

⁵ « 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 oeuvre 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. ». *Id.*, p. 46

⁶ « Il appartient à l'enseignant de faire les choix appropriés aux objectifs visés. ». *Id.*, p. 34

situations, des aménagements susceptibles de parvenir à ce genre de fins tout en posant des problèmes aux élèves, en les obligeant à raisonner et à confronter leurs points de vue dans leur quête de vérité.

L'enseignant apparaissait dans ce cadre plutôt comme un « bricoleur¹ » voué à innover, cultivé, qui conçoit les dispositifs d'apprentissage et leur cohérence en exploitant la complémentarité des champs disciplinaires et ses connaissances didactiques et pédagogiques. Il prenait également la posture de l'« entraîneur² » qui accompagne et régule l'activité d'apprentissage individuelle et collective des élèves ainsi que sa propre mise à distance et ses interventions.

Outre cet accès à la culture, l'une de ses responsabilités consistait à contribuer en chaque élève à la formation d'un citoyen éduqué socialement et civiquement, et de fonder cette formation sur le partage assumé des valeurs de la République, sur le rapport établi entre expérience et principes de vie collective, sur la connaissance des principales institutions, et sur sa propre exemplarité d'enseignant.

Pour toutes ces raisons, l'enseignant de 2002 ne pouvait rester à l'écart des connaissances issues de la recherche, indispensables pour appréhender l'activité d'apprentissage des élèves dans leur confrontation différenciée aux différents domaines ou disciplines, et pour concevoir un enseignement adapté, tout en restant conforme aux attentes de l'institution. Il ne pouvait, non plus, échapper aux remises en question individuelles ou collectives, c'est-à-dire à l'analyse de sa pratique professionnelle et des projets d'équipe, dès lors que l'ambition de ne laisser aucun élève à l'écart était effectivement posée. La compétence professionnelle à « se former et innover » se posait donc comme incontournable à court, moyen et long terme, dans le cadre de la mise en œuvre des programmes de 2002.

¹ MEIRIEU, P. Un nouvel art d'apprendre ? Consulté le 23 janvier 2010, sur le Site de Philippe MEIRIEU - Histoire et actualité de la pédagogie :

<http://meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>

² MEIRIEU, Philippe et GUIRAUD, Marc, 1997. *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon

Conclusion

On aura ainsi pu voir émerger, au-delà du seul paradigme éducatif, un véritable *système* de construction de programmes scolaires mis en place en 2002, voué à défendre des finalités annoncées et à leur conférer la plus grande opérationnalité possible. Le choix délibéré de détailler les contenus des programmes et d'en faciliter une lecture conceptuelle, d'en expliciter les enjeux et de les assortir des conditions de leur acquisition effective et de documents illustrant celles-ci, rendait patente la préoccupation de réduire autant que possible l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel. Cette perspective était renforcée par la cohérence horizontale exercée au sein de ces programmes et illustrée en partie par les regroupements opérés au sein des chapitres de notre recherche consacrés à l'analyse des différentes disciplines. La démarche de conception des programmes, associant différents regards experts, dont celui des enseignants du premier degré, durant un temps long de réflexion, était de nature à renforcer la rigueur épistémologique, didactique et pédagogique du projet poursuivi.

Les enseignants avaient donc été impliqués d'un bout à l'autre du processus. La volonté de les aider à la lecture du projet poursuivi, aussi structuré et précis soit-il, ne remettait pas en question leur liberté dans la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation, à partir de finalités et d'objectifs disciplinaires compris avec le moins d'ambiguïté possible. La recommandation de démarches jugées plus nécessaires à l'atteinte de certains objectifs entrainait en cohérence avec le postulat d'un élève considéré comme un sujet que l'on a vraisemblablement décidé d'associer à sa propre éducation¹ et dont on construit progressivement l'autonomie et la responsabilité.

L'ambition du projet rendait néanmoins la réflexion curriculaire indispensable, notamment à l'égard d'une formation professionnelle particulièrement exigeante permettant de développer les compétences professionnelles nécessaires pour aider tous les élèves à entrer dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun, à placer ces élèves dans une dynamique de rationalité toujours plus poussée et à développer des intentions transversales

¹ MEIRIEU, P., 2007. La pédagogie entre le dire et le faire : ou Le courage des commencements. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies., p. 117

favorables à l'usage pertinent de leurs nouvelles compétences. Il apparaît alors, dans la perspective de faire émerger ces intentions transversales, qu'un programme aux enjeux clairs pour l'enseignant permet à ce dernier de rendre lisible sa manière d'appréhender les disciplines et facilite d'autant l'appropriation de ces enjeux par les élèves.

Le paradigme éducatif illustré par les programmes de 2008 : un projet au service du « devenir élève »

Introduction

Suivant la logique adoptée pour caractériser le paradigme éducatif s'illustrant dans les programmes de 2002, nous allons, concernant l'étude des programmes de 2008, commencer par recenser les finalités annoncées au sein de ces textes avant de nous attacher à l'étude des pratiques privilégiées et des appuis scientifiques qu'elles permettent de révéler. Nous concluons, à partir de cette étude, quant au projet éducatif et politique que ces programmes traduisent.

Les finalités annoncées et mises à l'épreuve

La fidélité à la grande tradition républicaine est réaffirmée en 2008, caractérisée en premier lieu dans le texte par l'ambition d' « offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société¹ ». Les concepteurs de ces programmes évoquent aussi, à la fois comme première exigence de la République et « unique ambition de l'école primaire », l'objectif de « donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit »². Ainsi sont visés « l'acquisition des savoirs de base », c'est-à-dire la lecture, l'écriture, la maîtrise de la langue française et des mathématiques, et « de solides repères culturels » mais aussi la « [mobilisation] des connaissances et compétences acquises dans des situations progressivement complexes »³.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 10

² *Id.*, p. 10

³ *Id.*, p. 10

L'idée d'inscription de l'école sur un continuum intégrant le collège puis d'autres voies se structure en 2008 par l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences instauré par la loi de 2005. Elle se double d'une mise en exergue du caractère déterminant de cette école dans le succès de toutes les étapes ultérieures de la scolarité¹. On se souvient effectivement que lors de la présentation en 2007, de la réforme du système éducatif, l'importance de l'école primaire avait été abondamment soulignée.

Le développement de l'individu, de sa motivation et de son estime de soi est envisagé. Il s'exprime, d'une part par des « exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative² », d'autre part par l'appui sur « l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi³ » et la pratique sportive quotidienne. L'intégration à la vie collective est visée par l'établissement de références communes (notamment artistiques), tandis que le respect et la tolérance qui « se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse » et qui fondent les droits de l'homme, font partie des valeurs à développer.

L'ensemble devrait contribuer, selon les propos tenus dans la lettre du ministre Darcos ouvrant les programmes, à « [...] permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé, [...] autonome et responsable⁴ ». La présentation de la culture humaniste au cycle trois confirme d'ailleurs qu'« avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen », car elle « ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques⁵ ». Les

¹ « Avec l'unification et l'allongement des parcours scolaires, la spécificité de l'école primaire s'est estompée. Elle a cessé d'incarner à elle seule l'idéal scolaire. Mais son rôle n'en est devenu que plus déterminant dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà. L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres. Elle construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolongera tout au long de la vie ». *Id.*, p. 10

² *Id.*, p. 10

³ *Id.*, p. 10

⁴ *Id.*, p. 4

⁵ *Id.*, p. 24

sciences expérimentales et la technologie, l'histoire et la géographie ont particulièrement vocation à développer l'esprit critique¹.

Les programmes de maternelle et de cycle trois reprendront les finalités relatives à l'autonomie² - voire à l'initiative personnelle pour le cycle trois³ -, le cycle deux permettant une « ouverture sur le monde » et la « construction d'une culture commune à tous les élèves⁴ » grâce aux premières pratiques scientifiques et aux premières réflexions historiques et civiques.

Le pôle praxéologique

L'intention de manifester le respect d'une certaine liberté pédagogique des enseignants rappelée par la loi de 2005 ne facilite pas cette partie de notre recherche. Nous avons néanmoins pu constater, lors de l'étude des différentes disciplines, que certaines préférences praxéologiques émergeaient, plus ou moins directement, parfois très explicitement, les concepteurs des programmes de 2008 n'ayant finalement pas réussi à tenir la promesse de textes dépouillés, simplement « précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner⁵ ». De nombreuses allusions font état de modalités de pratiques suggérées, voire plus fortement conseillées, et laissent ainsi transparaître, au-delà des priorités au sein des acquisitions visées, des préférences quant aux manières d'enseigner. La caractérisation des savoirs à transmettre aura également été un indicateur précieux nous permettant d'alimenter certains de nos arguments quant à la prédominance de certains choix praxéologiques. C'est déjà le cas au sein du préambule des programmes de 2008, où quelques pistes sont avancées, mêlant « enseignement structuré et explicite », entraînement et acquisition de repères culturels solides, travail de réflexion, d'interprétation, d'argumentation, de questionnement, de recherche et de raisonnement. Ce genre de liberté par rapport au contrat établi nous

¹ *Id.*, p. 24

² « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux. ». *Id.*, p.12

³ *Id.*, p.21

⁴ *Id.*, p.17

⁵ *Id.*, p. 11

aura permis de renforcer quelques conclusions permettant de caractériser les modalités didactiques et pédagogiques qui tendent à prévaloir à travers les exigences des programmes de 2008.

Après analyse, et malgré des différences parfois significatives d'un cycle à l'autre, il apparaît que sans en exclure aucune – notamment au nom du respect de la liberté pédagogique –, les concepteurs de 2008 ont plus ou moins directement privilégié les modalités d'enseignement combinant trois aspects caractérisant une démarche de transmission du savoir aux élèves organisée par des progressions rigoureuses. L'un décrivant une activité de l'élève de nature plutôt applicationniste, souvent fédérée par la perspective d'admettre l'existence de connaissances ou de procédures « déjà là », apportées en amont ou données en observation par le maître, ou bien de les restituer. L'autre exprimant un système de communication s'exerçant essentiellement entre le maître, détenteur du savoir, et l'élève, en état de non savoir, ou bien entre le maître et la classe, et souvent organisé par la poursuite de modèles auxquels se conformer. Le dernier aspect fait de l'entraînement et de la mémorisation les moteurs essentiels de l'apprentissage, voire de la compréhension.

Nous reprendrons, pour plus de facilité, le plan déjà suivi pour l'analyse des programmes de 2002, en précisant toutefois qu'une partie des hypothèses émises, notamment quant aux types de situations et de relations pédagogiques privilégiées, s'appuie sur l'analyse des acquisitions objectivement visées et des quelques moyens pédagogiques suggérés. L'ensemble des propositions relevées dans les programmes de 2008 n'offre pas une totale cohérence horizontale ni verticale. Il nous a donc fallu, après avoir souligné les disjonctions d'une discipline ou d'un cycle à l'autre, prendre le parti de retenir les caractéristiques les plus saillantes et les plus récurrentes afin d'alimenter notre modélisation.

Les situations pédagogiques privilégiées.

Notre étude nous aura permis de mettre au jour, un certain nombre d'arguments plaidant pour l'hypothèse d'une incitation prédominante à user de situations à vocations transmissive ou applicationniste. Il en est ainsi de la prééminence de connaissances à caractère factuel à mémoriser, de règles à appliquer, de compétences peu complexes et facilement évaluables à développer, de

mécanismes à automatiser au plus tôt ; s'y ajoutent le renoncement initial à une certaine complexité, le manque de précision de certains contenus, d'allusions aux processus cognitifs à mobiliser lors de l'apprentissage et aux conditions de leur mise en jeu, l'exigence d'un « enseignement structuré et explicite », le portrait à petites touches d'un maître questionnant et corrigeant, les allusions exclusives à un processus évaluatif s'intéressant aux résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire de type sommatif.

Les situations valorisées, malgré l'évocation réitérée de moments de découverte, d'exploration, de manipulation, d'expérimentation, surtout en maternelle et quelque peu au cycle trois, sont généralement moins privilégiées que la transmission plus directe de connaissances au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité. Elles sont très rarement présentées comme des situations permettant de susciter le développement d'une activité cognitive et/ou motrice des élèves à des fins d'apprentissage. L'éventuelle activité de l'élève apparaît alors plutôt comme un moyen d'admettre l'existence de connaissances dont l'accès se fait selon un cheminement principalement direct, sans moments d'errance ou de mises en doute, ou bien de travailler sur des situations concrètes, ou bien encore de restituer les connaissances et d'en vérifier la rétention.

Le rapport des élèves à une certaine rationalité, à une mise à distance qui permettra de distinguer effectivement croyances et faits vérifiables¹ n'est ainsi pas systématiquement travaillé. Très rares sont les allusions à des moments de discussions autour de questionnements, hypothèses ou arguments défendus, ce qui peut laisser penser, lorsque rien n'en est dit, que les arguments validant certaines connaissances sont plutôt à apporter par le maître sous forme de démonstrations assorties d'explications, et non à construire par le raisonnement des élèves.

Les élèves de 2008 observent, écoutent beaucoup, mais aussi explorent, manipulent et découvrent en de multiples endroits des programmes, surtout en maternelle et dans certaines disciplines au cycle trois où ils doivent officiellement « expérimenter² ». Si le lien entre ces activités et l'élaboration des connaissances n'est pas toujours formulé, il existe pourtant à certains endroits du programme, essentiellement en maternelle. Il offre un contraste particulièrement fort avec le cycle

¹ *Id.*, p.24

² *Id.*, p. 28

deux qui laisse peu de place à de réelles activités exploratoires. La nécessité de diversifier les expériences des enfants et d'enrichir leur compréhension¹, le besoin d'agir, sont en effet reconnus en introduction du programme de maternelle, de nombreux domaines étant notamment présentés comme fournissant « des occasions d'expériences² » sensorielles et motrices. La langue est explorée et manipulée de manière structurée dès ce niveau d'enseignement. Plus généralement, les démarches proposées sont également structurées lorsqu'il s'agit de « découvrir les formes et les grandeurs » ou bien d'« approcher les quantités et les nombres », car il y est question de classements et de comparaisons permettant de révéler des critères communs, de situations mettant l'élève en situation de recherche de solutions à des questions ou problèmes, accompagnée par le maître³. L'existence de telles précisions reste toutefois très exceptionnelle au sein des programmes de maternelle, voire au sein de l'ensemble des programmes de 2008 : parler de classement est très rare, annoncer la mise en évidence de propriétés ou d'invariants précisément définis, ou bien de mises en relations particulières, l'est encore plus. De fait, le terme d'activité décrit souvent, à la maternelle, les moments d'exploration. La liberté ou le guidage sont indifféremment mentionnés pour caractériser ces démarches. Le passage de l'un à l'autre n'est pas explicité ni conditionné par quelque critère que ce soit, et les modalités du guidage restent généralement non explicitées, autorisant un large éventail de procédures d'enseignement qui associeraient, plus ou moins activement, l'élève et son raisonnement. Les élèves, en observant, en explorant, en manipulant, doivent parfois repérer des caractéristiques simples ou des propriétés, poser des questions. C'est le cas par exemple en maternelle lorsqu'ils observent des élevages d'animaux et qu'ils repèrent les caractéristiques du vivant, précisément nommées dans le texte⁴, ou lorsque par des écoutes d'œuvres musicales cadrées par des contenus précis⁵ ils peuvent procéder à des comparaisons. Dans certains cas, les repérages sont très difficiles à caractériser, notamment quand on lit par exemple que l'observation de formes variées d'expression artistique, sans autre commentaire,

¹ *Id.*, p. 12

² *Id.*, p. 12

³ *Id.*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 19

⁵ *Id.*, p. 16

devra donner des repères aux élèves dans l'univers de la création¹ et aboutir à une compétence à « observer et décrire des œuvres du patrimoine² ». Il en est de même lorsque les élèves « découvrent, utilisent et réalisent des images³ » dans le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer ». Il est difficile de faire la différence entre le simple constat, peu assorti de contenus, et le travail inductif, organisé et accompagné par l'enseignant, de rapprochement de données comparables préparant l'accès à une certaine généralisation propice au réinvestissement.

Si en cycle deux l'on trouve de nombreuses allusions à des découvertes, celles-ci ne sont que très rarement précédées d'activités à vocation exploratoire finalisées par un souci de mettre en ordre, d'organiser. Elles laissent plutôt l'impression d'une constatation rigoureusement guidée et sans réel détour, amenant rapidement vers les connaissances à identifier puis à retenir. Cela ne garantit pas explicitement, en tout cas, une véritable activité cognitive des élèves, comme lorsque ceux-ci « découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur⁴ », « découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France⁵ ». Cela ne le garantit pas non plus lorsqu'ils « découvrent les principes de la morale » dont l'éventualité d'une découverte active et associée à l'expérience est relativement tempérée par « qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée »⁶. En revanche, c'est notamment par des activités de classement, des manipulations de mots que les élèves pourront comprendre et mémoriser ces derniers⁷. Mais le plus souvent ces mêmes élèves seront explicitement « entraînés à », « conduits à », auront « appris à identifier, repérer, conjuguer », sans qu'une réelle place n'ait été faite aux activités effectives d'investigation et de recherche réfléchie méthodiquement menées⁸. Enfin, parfois, les activités à mettre en œuvre ne sont pas finalisées, et les élèves devront ainsi, par exemple, comparer des milieux familiers avec des milieux et des espaces plus lointains dans le cadre de la

¹ *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 16

³ *Id.*, p. 16

⁴ *Id.*, p. 18

⁵ *Id.*, pp. 18 ; 19

⁶ *Id.*, p. 19

⁷ *Id.*, p. 17

⁸ *Id.*, p. 17

découverte du monde¹, sans que l'on sache dans quelles perspectives, en termes de contenus à acquérir, ce travail devra être réalisé.

Au cycle trois, à l'exception du programme de sciences expérimentales et technologie que nous avons abondamment commenté dans notre partie disciplinaire, conseillant vivement la démarche expérimentale - sans toutefois l'assortir de contenus ou commentaires garantissant la fidélité à cette démarche -, de l'instruction civique et morale où l'élève est « conduit » à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'écolier, les programmes évoquent volontiers des « sujets d'étude² ». Lorsqu'ils font état de pratiques exploratoires, celles-ci sont relativement peu assorties de contenus, comme nous avons pu le constater au cours de l'analyse des « pratiques artistiques » ou de l'éducation physique et sportive, et, en tout cas, non finalisées concrètement.

Plus généralement, l'activité de l'élève qui doit apprendre à structurer son questionnement, son observation et son écoute, à extraire les informations pertinentes, à organiser les éléments recueillis lors de ses explorations n'est, le plus souvent, pas explicite. Il n'est pas dit, dans le cas d'accès à des notions plus conceptuelles, que les questionnements spontanés, nécessairement réducteurs chez de jeunes enfants, méritent, par l'intermédiaire d'échanges et d'allers-retours entre observations et réflexion, un travail de tri, de réorganisation et d'approfondissement. Il n'est pas non plus mentionné qu'observer ou découvrir n'est pas forcément suffisant pour commencer à construire certains concepts délicats si l'on n'accompagne pas l'émergence de certaines mises en liens entre les faits recueillis ou si l'on ne met pas à l'épreuve les hypothèses préalables des élèves, comme le rappellent les compétences du socle commun relatives à la « culture scientifique et technologique³ ». Les représentations, que l'on peut considérer comme des modèles explicatifs provisoires jugés « valides » (par celui qui les a élaborées) pour expliquer une réalité tant qu'ils ne sont pas mis en défaut, ne se satisfont en effet pas toujours d'une simple *exposition* à des phénomènes pour pouvoir être remises en questions. La représentation est, d'ailleurs, elle-même généralement organisatrice de l'activité

¹ *Id.*, p. 18

² *Id.*, pp. 21 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ; 26 ; 27

³ « manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter ». *Id.*, p. 28

d'observation ou d'exploration de celui qui l'a construite, et, dans ce cas, la tronque inévitablement.

Excepté au niveau des sciences en cycle trois où l'incitation à user de démarches de type La Main à la Pâte, bien que sans explicitation, permet de l'envisager, l'association entre ce travail sur le questionnement et la mise à l'épreuve des connaissances est cependant généralement tue en 2008. Il en est de même pour le travail de conception et d'accompagnement de l'enseignant qui sera nécessaire pour garantir que des opérations mentales aient bien lieu dans la perspective de produire de nouvelles connaissances. À la maternelle, les élèves, en écoutant des récits du passé et en observant du patrimoine familial, devront apprendre à distinguer le présent de passés plus ou moins lointains¹, au cycle deux « en observant et en manipulant, [les élèves] dépassent leurs représentations initiales² » sans commentaire permettant d'étayer, par des contenus, cette affirmation. Il n'est pas certain, dans ce cas, que l'enseignant se sente obligatoirement incité à dépasser le stade de l'observation ou de la manipulation guidée de bout en bout, et donc quelque peu convenue, qui aboutirait à une simple *admission* des faits de la part des élèves. Le maître n'est pas invité non plus, dans le corps des programmes,³ à susciter, chez l'élève, un passage préalable par l'étape du doute et d'un nouveau questionnement, étape nécessairement douloureuse mais indispensable pour celui qui doit, en quelque sorte, *désapprendre* pour progresser. De fait, l'activité cognitive de l'élève peut paraître réduite voire trompeuse, sa capacité de raisonnement n'y étant pas explicitement sollicitée dans la construction effective de nouveaux modèles de compréhension.

Quel que soit le type de situation privilégié au sein des programmes de 2008, les leviers retenus pour susciter les apprentissages visés s'attachent préférentiellement à l'adoption précoce d'attitudes jugées propices à la réception du savoir. Les allusions à la nécessité de la concentration, de l'attention, de l'écoute, présentent peu ces dernières comme des capacités qui se construisent avec l'apprentissage, mais plutôt comme un préalable qui devrait être disponible immédiatement, indépendamment des mobiles, des efforts et de l'éventuelle

¹ *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 18

³ excepté à travers la compétence du socle commun déjà citée p. 616.

prédisposition que cela suppose. Cette importance qui leur est accordée laisse finalement peu de place à l'expression et à l'initiative des élèves.

Dès la petite section, « écouter en silence » est attendu au sein des progressions présentées¹ et fait partie intégrante des acquisitions relatives au « devenir élève », plus précisément au sein du chapitre intitulé « comprendre ce qu'est l'école »². Si le développement de l'attention et de l'écoute paraît indispensables pour suivre une scolarité efficace et fait d'ailleurs partie des compétences sociales et civiques ainsi que de celles relatives à l'autonomie et à l'initiative du socle commun³, ce développement ne semble pas, excepté à propos des activités musicales, faire l'objet d'une réelle construction assortie de contenus.

Jusqu'au cycle deux inclus, l'écoute paraît surtout orientée vers la parole du maître. Les élèves « écoutent et répondent aux sollicitations » lorsqu'il s'agit d'apprendre à échanger et à s'exprimer⁴, doivent savoir « écouter et comprendre un texte lu par l'adulte⁵ », et le programme insiste effectivement sur l'abondance des situations d'écoute de textes lus par l'enseignant. De même, au sein de « la voix et l'écoute », les situations d'écoute d'œuvres sont extrêmement nombreuses et ne sont concurrencées que par les situations de chant des comptines apprises. Cette sollicitation importante des capacités d'écoute et d'attention se poursuit, à ce même cycle, où les élèves s'entraînent à « écouter et comprendre les textes que lit le maître⁶ ». L'écoute s'attache logiquement à ce que dit « autrui¹ » à partir du cycle

¹ « PS : - Écouter en silence un conte ou un poème courts. ».

« MS : - Écouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente. ». *Id.*, p. 29

² « - écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ». *Id.*, p. 14

³ « Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ». 20

« Compétence 6 :

Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ».

« Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.). ». *Id.*, p. 28

⁴ *Id.*, p. 12

⁵ *Id.*, p. 13

⁶ *Id.*, p. 17

trois, lorsque les élèves sont incités à prendre plus volontiers la parole devant tout le monde, voire à confronter quelques points de vue², même s'il s'agit de rester avant tout « capable d'écouter le maître » lors du travail oral. L'attention, l'écoute, sont des préalables également particulièrement prisés pour l'apprentissage des langues vivantes³. Plus généralement, nous venons de le voir, l'enfant doit d'abord se taire et écouter, être attentif. Seules les activités d'écoute musicale inversent donc ce schéma car sont conçues comme des moyens de développer, voire affiner l'attention par un travail structuré, finalisé et produisant même un certain plaisir⁴, et contribuent à motiver les efforts ultérieurs d'écoute et d'attention.

La curiosité, le plaisir, le jeu sont surtout utilisés en introduction du programme de maternelle. On peut y lire que « [l'école maternelle] s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité [...] ». Ces mots disparaissent assez rapidement du champ lexical des programmes au fur et à mesure que les connaissances, les mécanismes à automatiser et les règles à respecter apparaissent. Au-delà de ces concessions à l'enfance, la rigueur du travail scolaire nécessaire à l'apprentissage tend majoritairement à s'exercer indépendamment d'aménagements ludiques ou de quête de plaisir explicites.

La curiosité est d'abord décrite comme une qualité attribuée aux enfants de maternelle et leur servant de mobile exploratoire, puis considérée comme entretenue naturellement à ce même niveau, ainsi qu'au cycle trois, à la faveur des apprentissages menés. Tout en opposant la curiosité et l'imagination à la rigueur et à la mémorisation, le ministre Darcos encourage néanmoins, en présentation des programmes, à veiller à la curiosité des élèves⁵. Les programmes la désigneront ensuite une seule fois comme l'un des leviers nécessaires à l'apprentissage, notamment à celui des langues. Les autres rencontres avec ce terme ne sont que des allusions, peu nombreuses, non assorties de contenus ou de perspectives de mises en

¹ *Id.*, p. 28

² *Id.*, pp. 34 ; 35

³ *Id.*, p. 18

⁴ Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. [...] elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. ».

« Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive. Les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... Ils apprennent à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation et à qualifier ces caractéristiques. Ils écoutent des œuvres musicales variées. ». *Id.*, p. 16

⁵ *Id.*, p. 3

lien susceptibles d'objectiver et d'expliciter l'entretien d'une réelle « dynamique de la curiosité ». Elles évoquent une curiosité « stimulée par les questions de l'enseignant » lors de l'apprentissage de l'écrit en maternelle¹, nourrie par les « activités visuelles et tactiles, auditives et vocales » à propos de la découverte du monde², toujours en maternelle, puis développée au cycle trois, en histoire et géographie³ et par les démarches d'investigation initiées par la Main à la pâte⁴. Au-delà de l'enjeu explicite de la découverte du monde que nous venons d'évoquer, celui de la curiosité pour des chefs-d'œuvre ou des activités artistiques est avancé (dans le cadre de l'histoire des arts)⁵.

Jeu et plaisir, pourtant envisagés en maternelle, semblent afficher une certaine incompatibilité avec les acquisitions de connaissances et de mécanismes, et, de fait, disparaissent dès lors que ces derniers sont mis en exergue. Le jeu est convoqué seulement lors du travail sur les sonorités de la langue dans les domaines « s'approprier le langage »⁶ ou « la voix et l'écoute »⁷ en maternelle, ou bien en découverte du monde comme moyen privilégié de donner du sens à l'utilisation des nombres⁸. Il disparaît ensuite, à de rares exceptions près, en cycles deux et trois, lorsque les acquisitions se font plus précises et que le « devenir élève » est installé. Il persiste seulement en EPS sous forme de jeux collectifs qui font naturellement partie des supports d'apprentissage de cette discipline et se prêtent particulièrement bien au travail sur la règle. Mais il s'agit d'une discipline présentée essentiellement, en préambule des programmes, comme propice à l'épanouissement par la pratique sportive quotidienne, et par ailleurs porteuse de peu d'acquisitions explicites. Le jeu persiste en éducation musicale dans le cadre de pratiques vocales et rythmiques⁹, au sein d'une discipline, elle aussi, peu associée à des acquisitions précises.

¹ *Id.*, p. 13

² *Id.*, p. 16

³ *Id.*, p. 24

⁴ *Id.*, p. 26

⁵ *Id.*, p. 26

⁶ *Id.*, p. 13

⁷ *Id.*, p. 16

⁸ *Id.*, p. 15

⁹ « L'éducation musicale s'appuie sur des pratiques concernant la voix et l'écoute : jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Ces pratiques vocales peuvent s'enrichir de jeux rythmiques sur des formules simples joués sur des objets sonores appropriés. ». *Id.*, p. 26

Selon la même logique, le plaisir est associé en maternelle aux activités ludiques et/ou musicales¹. Il ne réapparaîtra au cycle deux qu'en éducation physique et sportive où l'on répond au besoin et au plaisir de bouger des élèves tout en développant le sens de l'effort et de la persévérance². Seul le plaisir de lire est ensuite encouragé chez les élèves de cycle trois³. Le plaisir, en classe, est donc essentiellement rapporté aux activités menées, naturellement plébiscitées, pour la plupart d'entre elles, par les jeunes enfants. Outre le préambule des programmes qui associe l'estime de soi à l'exercice réussi⁴, une seule allusion évoque la satisfaction liée à la réussite en maternelle⁵.

Les éventuels obstacles à l'apprentissage ne sont pas mentionnés explicitement. Ceci tend à alimenter une impression d'acquisitions allant de soi dès lors que l'élève est confronté aux situations de travail et s'y implique, l'enseignement ne nécessitant pas de condition, de précaution ou régulation particulières une fois conçu. Cette impression est majorée par l'usage abondant de descriptions, au présent, de l'élève en train de « faire » puis de « comprendre » ou réussir, qui renforcent l'impression d'apprentissages survenant naturellement, par la simple exposition à des activités. Lorsque l'idée de difficultés est mentionnée, celles-ci ne sont pas analysées, mais leur traitement est renvoyé « en dehors de la classe » comme ne relevant pas d'aléas naturellement corrélatifs de l'apprentissage. Celui-ci apparaît plutôt comme un processus linéaire, immuable et indifférencié.

Seul le travail sur les quantités et les nombres en maternelle admet la variabilité de quelques paramètres didactiques en réponse à celle des « performances » des enfants dans ce domaine⁶, mais il n'est pas réellement question de difficultés pour apprendre. Aucune autre proposition n'apparaît dans ce sens, dans les autres disciplines, quel que soit le niveau de cycle considéré. Il paraît finalement assez logique de ne relever, dans ces programmes, que des modalités évaluatives à fonction sommative, dès lors que nulle perspective de variation ou de régulation

¹ *Id.*, pp. 13 ; 16

² *Id.*, p. 18

³ *Id.*, p. 21

⁴ *Id.*, p. 10

⁵ *Id.*, p. 12

⁶ « La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets sont des variables importantes que l'enseignant utilise pour adapter les situations aux capacités de chacun ». *Id.*, p. 15

n'est prévue en cours d'enseignement. Il est néanmoins conseillé aux enseignants de porter attention à certains points des programmes.

L'ambition de réussite, lisible au sein du préambule des programmes, envisage des mesures d'aide personnalisée et différenciée destinées aux élèves en difficultés¹ en dehors des moments de classe officielle.

L'évaluation statue quant à des acquisitions (ou non acquisitions), ou bien à l'écart par rapport à un modèle, une norme. Il s'agit fondamentalement d'évaluer, essentiellement en aval, les acquis et le niveau des élèves², y compris par l'intermédiaire d'évaluations à caractère national, et de valider l'acquisition des deux premiers paliers du socle commun, ou bien des niveaux acquis au sein de référentiels nationaux (B2i) ou européens (CECRL).

L'évaluation en cours de travail donne lieu, lorsqu'elle est évoquée, à des rectifications, par les élèves, qui impliquent essentiellement la reproduction de réponses conformes.

On trouve en plusieurs endroits des objectifs relatifs à l'évaluation par les élèves, fédérés par le second palier du socle commun dont l'une des compétences relatives à l'autonomie et à l'initiative se manifeste par « commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples³ ». C'est ainsi que dans le cadre du « devenir élève en maternelle », « [les élèves] acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades⁴ ». En EPS, à défaut d'auto-évaluation « [les enseignants] leur font prendre conscience des nouvelles possibilités acquises⁵ ». Puis, à partir du cycle deux, les moyens de contrôler l'orthographe sont progressivement mis en place⁶ et l'on peut lire dans les progressions qu'il s'agira, en « écriture », de « comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs »,

¹ *Id.*, p. 10

² « Les programmes de l'école primaire précisent le contenu des savoirs fondamentaux dont l'acquisition est un objectif pour tous les élèves.

Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis et du niveau des élèves ; elles contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et compétences. ». *Id.*, p. 10

³ *Id.*, p. 28

⁴ *Id.*, p. 14

⁵ *Id.*, p. 15

⁶ *Id.*, p. 18

de « relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome »¹. En cycle trois, les élèves accéderont à plus d'initiative puisqu'ils seront « entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.)² ». Ils seront néanmoins entraînés à « améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître³ ». L'élève intervient donc en aval de ses productions. Il relève ses erreurs et les corrige à partir des indications du maître ou de la comparaison avec un modèle. Il n'est pas explicitement impliqué dans une habitude de révision personnelle rationnelle et méthodique précédant l'intervention du maître, ni dans une réflexion sur les erreurs commises et ne développe pas de posture particulière à cet égard.

Dans ce contexte, l'entraînement et la mémorisation constituent une part non négligeable de l'activité des élèves. Ils se présentent comme des paramètres importants, voire fondamentaux pour garantir l'atteinte des objectifs. Considérés avant tout comme indispensables à l'apprentissage de la rigueur⁴, ils ont pour vocation d'assurer la rétention des connaissances, l'usage maîtrisé des mécanismes, des habiletés et savoir-faire, et des règles appris en amont. Ils se présentent régulièrement, en outre, comme des moteurs de l'acquisition du savoir par la répétition de procédures modèles démontrées et/ou apportées en phase initiale d'enseignement. Le cycle deux présente l'usage le plus abondant de ce type de moyen.

Le ministre Darcos, en tout début des programmes, aura effectivement marqué son attachement pour la rigueur nécessaire à l'apprentissage, et souligné, à cet égard, l'importance de « l'exercice de mémorisation⁵ » qui s'exerce explicitement beaucoup au travers de la mémorisation de poésies, de phrases extraites de textes littéraires⁶. L'insistance dans le préambule, quant à l'importance des « entraînements systématiques », les nombreux rappels, au fil du texte, relatifs aux situations répétées

¹ *Id.*, p. 31

² *Id.*, p. 21

³ *Id.*, p. 35

⁴ *Id.*, p. 3

⁵ *Id.*, p. 3

⁶ « Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes » *Id.*, pp. 13 ; 17 ; 21

d'exercices, tendent à renforcer cette idée d'une certaine ascèse nécessaire à la qualité des apprentissages, que l'on pourrait rapprocher des qualités d'écoute et d'attention également plébiscitées, nous l'avons vu, en tant que qualités essentielles du bon élève.

Logiquement, l'entraînement et la mémorisation sont également rendus nécessaires au moment de la rétention et de la mise en application des connaissances et compétences. Le préambule des programmes rappelle, à ce titre, l'importance d'entraînements systématiques à la lecture et à l'écriture. C'est ainsi que les élèves s'entraînent à écrire et déchiffrer des mots à partir des connaissances établies quant à la correspondance entre graphèmes et phonèmes¹. Ils répètent certaines graphies ou l'écriture de mots afin d'améliorer les habiletés et l'exactitude des éléments reproduits². Ils s'entraînent à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter des règles d'accords en relation avec leurs premières connaissances en grammaire³, à rédiger, corriger, améliorer leurs productions en utilisant les connaissances lexicales et grammaticales acquises et certains outils. Ainsi, selon le préambule, l'usage d'« exercices » variés devrait ainsi favoriser « la fixation des connaissances acquises » et la capacité, pour les élèves, à les mobiliser, ainsi que les compétences développées, « dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes⁴ ». Le corps des programmes confirme peu cette ambition de travailler à une mobilisation efficace des connaissances et compétences, dans des situations qui présenteraient un caractère à la fois inédit et complexe. L'absence, en amont, de travail effectif sur le sens et les propriétés des acquisitions, tend à minorer la validité de ce genre d'intention. Connaissances et « compétences » sont, dans ce cas, *a priori* maîtrisées ou le deviendront à force de répétition, et il s'agit alors d'améliorer la virtuosité dans leur mise en application.

Parfois, le travail d'entraînement se suffit presque à lui-même, dans la mesure où aucun contenu afférent précis n'est proposé. Les élèves seront ainsi entraînés à « écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, pp. 17 ; 30

³ *Id.*, p. 18 ; 22

⁴ *Id.*, p. 10

poser des questions¹ », à prendre la parole devant les autres pour s'exprimer de différentes manières², à utiliser un traitement de textes³, sans toutefois que l'on sache exactement ce qui va leur permettre effectivement d'y parvenir. On peut alors penser qu'il sera possible de concevoir que les élèves puissent s'essayer à certains exercices, puis être corrigés, recommencer et améliorer au fur et à mesure leurs productions orales ou écrites, de correction en correction. En l'absence d'éventuelles informations rétroactives pertinentes, il s'agira, dans ce cas, d'apprentissages assurés de manière privilégiée par la répétition, et plus volontiers assurés par la reproduction de procédures modèles et la correction de point en point.

Dans la plupart des cas, en effet, nous l'avons vu au cours de nos différentes analyses disciplinaires, notamment en mathématiques, en français, en langues en général, en histoire et géographie, entraînement ou mémorisation interviennent précocement. L'idée d'automatiser des mécanismes, l'usage de règles, la reproduction de modèles, ou encore la mobilisation rapide de connaissances factuelles finit, à la lecture, par minorer, voire remplacer, malgré les allusions à l'intelligence de ces mécanismes ou au sens de certaines procédures, le travail consacré à la compréhension ou bien à l'appropriation des savoirs par les élèves. Tout se passe comme si faire usage de manière régulière, répétitive, devait permettre la compréhension, ou bien comme si une explication/démonstration donnée en début d'apprentissage devait suffire à autoriser la « mise en exercices d'applications » ou la mémorisation de connaissances. C'est ainsi que, selon le préambule des programmes, on s'entraîne « à la maîtrise de la langue française et des mathématiques⁴ ».

Le programme fait allusion, à une seule occasion, en français, lors des apprentissages lexicaux⁵, à l'idée de faciliter et d'organiser la mémorisation par une démarche rigoureuse. Dans le recours à cette mémorisation, l'objectif de rigueur et d'astreinte évoqué plus haut compte cependant plus que celui de l'usage qui sera fait de ces connaissances.

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, p. 21

³ *Id.*, p. 26

⁴ *Id.*, p. 10

⁵ *Id.*, pp. 12 ; 17 ; 22

La compréhension se manifeste de façon relativement secondaire dans les programmes de 2008. Elle apparaît souvent comme subordonnée à des tâches d'entraînement et de mémorisation, ou bien sujette à la seule exposition de faits vraisemblablement assortie d'explications apportées par l'enseignant.

La compréhension semble ainsi, à de nombreux endroits des textes, être naturelle dès lors que les éléments principaux à retenir ont été mis en évidence et ce, quelle qu'en soit la manière. Elle ne s'accompagne pas nécessairement de précautions particulières ou de contenus et repères pouvant la faciliter. On trouve donc souvent, en maternelle, des formules de type « grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral ». Les seuls contenus non exhaustifs pouvant y être associés – présents seulement en fin de programmes dans les progressions pour la moyenne section – sont formulés comme suit « - dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens ». L'affirmation « Les enfants perçoivent très progressivement, grâce à une organisation régulière de l'emploi du temps, la succession des moments de la journée, puis celle des jours et des mois. À la fin de l'école maternelle, ils comprennent l'aspect cyclique de certains phénomènes (les saisons) ou des représentations du temps (la semaine, le mois)¹ » autorise à penser que seul un emploi du temps bien structuré permettra cette compréhension, indépendamment des précautions à prendre pour marquer rituellement la répétition cyclique de certains événements, leur repérage, et le rapport entre données cycliques et instruments de mesure. Les élèves de cycle deux devront également « [comprendre] les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et [apprendre] à respecter l'environnement² » sans contenu éclairant le rapport de compréhension s'exerçant entre ces deux éléments du programme. Les objectifs requérant une certaine abstraction ne sont pas traités d'une manière plus approfondie qui marquerait l'attention aux mécanismes cognitifs mobilisés dans ce cas. Ils sont souvent assortis de moins de contenus que certains autres dont les éléments de compréhension restent beaucoup plus objectivables, et qui sont, de fait, présentés de

¹ *Id.*, p. 16

² *Id.*, p. 19

manière plus explicite quant à l'appréhension des moyens d'en permettre la compréhension. La compréhension d'un texte au cycle deux est, par ailleurs, nous l'avons vu, essentiellement dépendante de l'entraînement à écouter des textes lus, et repose sur les seuls contenus relatifs à la possibilité de reformuler l'essentiel d'un texte et à celle de répondre à des questions. Seule la compréhension en lecture, au cycle trois, est alimentée par plusieurs contenus précis, dans le corps des programmes¹ comme au sein des progressions en français².

Que ce soit au sujet de la compréhension ou bien du sens à accorder aux acquisitions, lorsque ces deux modalités relatives à l'apprentissage sont envisagées, elles viennent néanmoins - excepté en découverte du monde en maternelle lors du travail sur les quantités et les nombres – *après* l'exposé des connaissances ou bien en même temps. La question de l'intelligibilité, pour les élèves, n'est pas véritablement posée. L'ensemble laisserait plutôt penser à une superposition du sens sur les mécanismes appris. On incite les enseignants à enseigner les mécanismes en leur associant une certaine intelligence de leur signification³, l'observation ou la découverte permettent de comprendre telle ou telle notion⁴. Cette intelligence, la compréhension, semblent être apportées de manière démonstrative ou bien venir

¹ *Id.*, p. 21

² « - Dans un récit, s'appuyer :

- . sur le repérage des différents termes désignant un personnage,
- . sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements,
- . sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages.
- Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...).
- Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc.
- Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre ».
- « - Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit.
- Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire.
- Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire ».
- « - S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.
- Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.) ». *Id.*, p. 34

³ *Id.*, pp. 18 ; 22

⁴ *Id.*, pp. 16 ; 18

dans un second temps, au moment de l'entraînement, voire ne sont pas évoquées : l'élève, dans ce dernier cas, « fait » avant de « faire pour ». Même lorsque l'on peut lire en cycle trois « l'étude de la langue française est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle », il n'est pas dit pour autant que le processus ne puisse pas consister à apporter les connaissances (les règles de grammaire), puis à en démontrer, ensuite seulement, les conséquences sur la qualité des discours et de leur réception. Cela supposerait, dans ce cas, que l'élève fasse confiance à son maître et admette que l'étude de la langue française présente un intérêt réel, avant même d'en saisir objectivement la preuve. La lecture récurrente de ces formules associant, toujours dans le même ordre, les acquisitions puis l'idée d'y associer la compréhension tend en effet à faire émerger l'idée selon laquelle l'élève devrait recevoir le savoir avant ou en même temps que les explications qui devront lui permettre de comprendre.

Le savoir n'étant quasiment jamais explicitement reconstruit par les élèves, il ne peut qu'être apporté comme un « déjà-là », préexistant le plus souvent aux questionnements et à la réflexion de ces élèves, et avec lui, une compréhension apportée, elle aussi de l'extérieur, peu soucieuse de leurs représentations initiales. Cela suppose alors, de ces élèves, une adhésion sans réelle condition au savoir apporté par le maître, indépendamment de ces représentations initiales des élèves et de leur éventuelle superposition avec celles introduites par ce dernier.

Lorsque l'expérience personnelle des élèves est manifestement convoquée pour aider aux processus de compréhension, les phases de réflexion et de discussion sur ces pratiques étant, soit absentes, soit dépourvues de contenus structurants, on peut, dans ce cas, penser que le travail sur la prise de distance, une conceptualisation éventuelle aidée par le langage, ne sont pas fondamentaux. On peut même douter que la réflexion des élèves, leur esprit critique, évoqué en sciences, au sein des humanités et des TIC ne soient effectivement incités à être sollicités. La récurrence du terme « progressivement » au sein de l'ensemble des programmes, l'énumération isolée de tout ce qui devra être compris ou acquis, laissent à penser que c'est plutôt à force de faire que les enfants vont peu à peu accéder à une compréhension qui pourrait bien n'être finalement qu'une *résignation*. Ainsi, la compréhension et l'acceptation de

« l'intérêt et des contraintes de la vie collective¹ », par exemple, ne sont pas accompagnées de contenus explicites.

De fait, nous avons souvent souligné la faible quantité de contenus servant les objectifs annoncés en introduction de chaque partie disciplinaire, ou bien le caractère flou de la terminologie employée pour caractériser ces dernières. Ainsi en est-il de l'emploi relativement récurrent de termes relatifs à l'appropriation des savoirs, par exemple, qui renvoie à une véritable activité cognitive de l'élève pour construire des représentations et non à une seule réception de ces savoirs, et dont l'utilisation nous paraît, au terme de notre réflexion, plutôt abusive.

Apprendre à raisonner pour comprendre et trouver des solutions relève ainsi le plus souvent de l'injonction non suivie de contenus. Cette part de raisonnement intervient généralement lors de la mise en application des connaissances.

Le raisonnement apparaît d'ailleurs dans peu de disciplines dont les mathématiques ou les sciences, et plutôt après l'apport de connaissances, notamment dans la première de ces deux disciplines. L'idée d'enseignement structuré et explicite annoncé par Xavier Darcos renvoie en effet préférentiellement à une démarche strictement définie et transmise à l'élève, de fait peu sujette à variations, surtout lorsqu'aucun élément relatif à l'idée d'évaluation formative et de régulation n'est mentionné. Dans la même perspective, nous avons décelé une certaine préférence accordée aux problèmes posés en aval des acquisitions, quelle que soit la discipline, et vraisemblablement conçus plutôt comme des exercices d'application. Ils mobilisent certes la réflexion, mais une réflexion déjà cadrée, voire structurée dans son déroulement par les apprentissages qui l'ont immédiatement précédée, et dans des proportions qui pourront varier suivant le degré de communauté de structure accordé à ces problèmes.

Dans ce cas précis, en mathématiques notamment, la preuve n'a pas été établie que l'accès à des problèmes véritablement complexes était garanti, seule la compétence des progressions pour le cycle trois à « résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes² » ou à « résoudre des problèmes de plus en plus complexes » pouvant le suggérer. L'activité de l'élève n'y apparaît pas à son maximum, la mobilisation de son invention, de sa créativité non plus. Il

¹ *Id.*, p. 14

² *Id.*, p. 38

reçoit, mémorise, met en application, voire mobilise, mais la preuve d'une véritable appropriation du savoir devenu signifiant, qui mobiliserait, de la part des élèves, une activité cognitive élargie, plus approfondie et la construction effective de nouvelles représentations, et supposerait une certaine prise de distance, n'est pas faite.

Ni les conditions d'efficacité ni les obstacles à cette efficacité n'étant relevés, on pourrait sans doute en déduire que la prise en compte de l'élève en train d'apprendre n'intervient pas dans le raisonnement de l'enseignant. On pourrait également supposer que les (ou bien la) démarche(s) didactique(s) et pédagogique(s) peuvent être envisagées de manière absolue, en amont des moments d'enseignement, et que l'on n'en prévoira pas véritablement la régulation ou la différenciation (excepté à quelques moments en maternelle) : le relevé des éléments à retenir, l'explication donnée par l'enseignant pourraient suffire à établir le savoir ou la compréhension chez les élèves.

L'ensemble des propositions que nous avons pu relever présente une certaine cohérence, parfois émaillée de quelques exceptions, mais renforcée par la mise en exergue de choix évaluatifs mentionnant des modalités peu formatives. L'idée de régulation est logiquement absente dès lors que rien n'est susceptible d'entraver le déroulement de l'enseignement, et qu'il n'est fait mention qu'extrêmement rarement de quelques éléments présentés comme permettant, le cas échéant, de différencier les situations proposées. Rien finalement, si ce n'est une « attention particulière » à porter à tel ou tel élément du programme ne devrait troubler le déroulement de l'enseignement prévu, ni sa capacité à générer des apprentissages. Selon cette logique, le préambule des programmes de 2008 met en avant un « enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base¹ ».

Le type de relations pédagogiques plébiscitées

Qualifier les interventions de l'enseignant n'est pas toujours aisé en raison de sa faible présence explicite tout au long des programmes. Ceci contribue, entre autres, à cette impression, déjà évoquée, qu'à de nombreux endroits des textes, la découverte, la compréhension aboutiront quoi qu'il arrive, à des acquisitions, indépendamment de certains contenus, de précautions ou de modes d'interventions

¹ *Id.*, p. 10

spécifiques de l'enseignant, si ce n'est des « attentions particulières portées à tel ou tel aspect de l'apprentissage¹.

S'il suffit de confronter les élèves à des situations, des exercices, des consignes, des récits, des modèles, mais également à la répétition et à la mémorisation pour qu'ils apprennent, alors émerge un certain paradoxe entre le rôle de l'enseignant détenteur du savoir et sa faible présence explicite au sein des programmes. Ce paradoxe ne peut se résoudre, selon nous, que par l'hypothèse d'interventions attachées essentiellement à l'exposé des connaissances et au cadrage de leur restitution par les élèves.

À certains moments, en maternelle essentiellement, le type de relation instaurée avec l'enseignant est décrit (notamment en découverte du monde à propos des nombres en maternelle) en valorisant le rôle de ce dernier. Cela voudrait dire que, dans ce domaine et seulement dans celui-là, à ce cycle, il mérite d'être précisé afin de garantir les apprentissages visés, et fait l'objet de choix délibérés, tandis que dans les autres domaines ou disciplines, ou bien aux autres cycles, soit le rôle de l'enseignant est implicite, soit il peut revêtir des modalités très diverses qui pourraient se valoir, et autorisent donc la liberté pédagogique des enseignants à s'exercer.

L'abondance, surtout à partir du cycle deux, de connaissances factuelles à mémoriser, de règles à appliquer, de mécanismes à automatiser précocement, tendent à minorer, nous l'avons vu, l'importance accordée à la compréhension, ou tout au moins à la faire intervenir plutôt dans un second temps, ou bien sous forme d'explications dispensées en même temps que les savoirs. L'enseignant à beau être responsabilisé quant au choix des stratégies permettant d'associer sens et automatismes, on peut penser, à la lumière de nos analyses, que l'idée de déroulement « structuré et explicite » renvoie à un mode d'enseignement particulier. Celui-ci favorise majoritairement la conception et l'animation de situations collectives au cours desquelles les démonstrations réalisées, assorties de questions à fonctions didactiques, institueront les connaissances ou mécanismes à retenir et seront suivies de moments d'application au cours desquels les interventions de l'enseignant se feront éventuellement plus individuelles, sous forme correctrice, voire avec des moments de réexplication.

¹ *Id.*, p. 12 ; 13 ; 14 ; 16 ; 21 ; 22

Des différences sont cependant perceptibles d'un cycle à l'autre, à la fois sur la forme, et sur le fond puisque les allusions aux interventions de l'enseignant, lorsqu'elles existent, ne sont pas également réparties entre les trois cycles, et révèlent, directement ou non, des choix qui peuvent différer.

L'enseignant est plutôt présent en maternelle et s'attache, dans certains domaines, à solliciter activement l'élève, voire à instaurer un rapport plus distancié aux savoirs, tandis que dans d'autres, plus répandus, il installe relativement précocement la rigueur et la norme et se pose en référent absolu. Sont évoquées en introduction, - non finalisées à ce moment-là par des apprentissages précis si ce n'est « la formation de la personnalité » et « l'éveil culturel des enfants » -, et très peu reprises ensuite, « des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés »¹. À travers les allusions à l'enseignant trouvées dans le corps des programmes, le rôle de ce dernier se dessine comme étant celui qui, dans le cadre de l'appropriation du langage assure les premiers échanges avec les enfants afin de garantir les bonnes références, les modèles corrects à leur présenter². Il est celui qui donne les consignes, relaie les premiers échanges, sollicite les élèves, « fournit les mots exacts en encourageant les tentatives », « reformule systématiquement les essais pour faire entendre des modèles corrects ». En mathématiques, il accompagne en commentant avec les mots justes et en questionnant également afin d'aider à la prise de conscience³, ce qui constitue le moment quasi unique où une réflexion de type métacognitif est explicitement suggérée - avec, peut-être, celui au cours duquel il « aide les enfants à exprimer ce qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations dans le domaine « percevoir, sentir, imaginer, créer »⁴, ou bien lorsqu'il fait prendre conscience des nouvelles possibilités acquises dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps »⁵. Il est aussi celui qui anime des séances d'apprentissage spécifique du langage, stimule la curiosité et suscite l'attention des élèves par ses questions, guide les premières activités d'écriture, introduit régulièrement des mots nouveaux en rapport avec les activités et les lectures, choisit les textes à faire entendre aux élèves

¹ *Id.*, p. 12

² *Id.*, p. 12

³ *Id.*, p. 12

⁴ *Id.*, p. 16

⁵ *Id.*, p. 16

en fonction de la qualité de leur langue. Il élabore des parcours à faire suivre aux élèves dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps », mais ceux-ci ne sont pas référés à des acquisitions. Il propose, à l'inverse, des situations et des problèmes *afin* de travailler l'approche des grandeurs et des nombres¹. Il est enfin celui qui « est attentif à la progression des activités orales² » menées, veille à proposer des activités renouvelées chaque année et de complexité progressive dans le domaine « agir et s'exprimer avec son corps³ », sans référence à des contenus précis. Il « s'attache à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser⁴ », manie à la fois souplesse et rigueur dans le cadre du devenir élève, manipule quelques variables au cours du travail sur les quantités et les nombres en maternelle⁵.

Il est également celui, le seul mentionné ainsi, que l'on doit saluer⁶.

L'idée d'interaction n'apparaît pas explicitement dans l'ensemble des programmes de 2008, et si l'enfant de maternelle semble, au moins au début, plutôt accompagné, les modalités et l'intensité du guidage étant cependant peu connues, l'idée d'une relation le plus souvent descendante entre le maître et l'enfant, essentiellement structurée par le maître, émerge assez rapidement.

Au cycle deux, l'enseignant disparaît quasi totalement, et endosserait plutôt, outre sa mission de transmission, le costume de celui qui cadre rigoureusement, contrôle, veille à la conformité des acquisitions et des comportements. Le cycle trois poursuit cette tendance qui semble accréditer l'idée d'une diminution du champ d'intervention et d'accompagnement de l'enseignant, en cours d'apprentissage, au fur et à mesure que les savoirs à acquérir se densifient et sont formalisés.

Le maître est incité à « porter une attention permanente aux acquisitions en cours » en français et mathématiques, et à faire preuve d'une « vigilance constante » à l'égard de « la qualité de la présentation du travail », « de l'attention portée à la maîtrise du geste », « à l'attitude corporelle », aux « outils du travail scolaire »⁷. L'efficacité de son enseignement est associée à l'usage d'un manuel de qualité.

¹ *Id.*, p. 15

² *Id.*, p. 13

³ *Id.*, p. 15

⁴ *Id.*, p. 15

⁵ *Id.*, p. 15

⁶ *Id.*, p. 14

⁷ *Id.*, p. 17

L'enseignant est celui qui « conduit¹ », « amène² », « entraîne³ » les élèves à développer des compétences variées, apporte des récits en histoire, mais les modalités de ses interventions et de son accompagnement ne font l'objet d'aucune explicitation de nature à renseigner sur son rôle effectif dans le processus d'apprentissage. L'énonciation des acquisitions visées paraît suffire, aux cycles deux ou trois, à garantir les apprentissages, alors que quelques commentaires semblaient se révéler nécessaires en maternelle. Le rôle de l'enseignant ne devient véritablement apparent qu'en instruction civique et morale lorsqu'il s'agit d'illustrer et d'expliquer les maximes ou adages appuyant le travail sur la morale.

L'élève est souvent considéré dans une relation duelle avec le maître. Les relations, les échanges avec des camarades sont peu évoqués, en tout cas non délibérément provoqués pour susciter des apprentissages précis. La classe apparaît comme un lieu où la collectivité s'impose, certes, naturellement, mais se présente rarement en tant que telle comme une richesse, une ressource pour générer des acquisitions, si ce n'est le plaisir de faire ensemble, de partager des moments et des activités - en maternelle seulement -, ou l'obligation de se (con)former aux contraintes qu'elle engendre. Les rares allusions aux débats et discussions entre élèves ne sont éclairées et rapportées à un objectif que dans les progressions⁴, et restent spécifiques à une seule discipline.

Cette dimension est particulièrement forte en cycle deux où une grande importance est accordée à la récitation, aux situations d'écoute, à la mémorisation de connaissances ou de règles, à la maîtrise de mécanismes à appliquer, à la répétition, et où les interactions entre élèves et le travail de groupe sont absents : les *enfants* y sont définitivement devenus des *élèves* dans ce qu'ils ont de plus formel. Elle rompt en partie avec la maternelle qui développe parfois d'autres pédagogies mais reste néanmoins porteuse d'exigences fortes et précoces relatives au devenir élève.

Si le cycle trois vient remettre un peu de réflexion vis-à-vis des règles, des valeurs à acquérir par exemple, les procédures pour y parvenir sont peu explicitées. Nombre d'indices, nous l'avons vu, manifestent un apport initial du maître, un savoir

¹ *Id.*, pp. 13 ; 16 ; 17 ; 18 ; 19 ; 21 ; 25 ; 26

² *Id.*, pp. 12 ; 13 ; 17 ; 23 ; 25

³ *Id.*, pp. 10 ; 18 ; 21 ; 22 ; 26

⁴ *Id.*, pp. 34 ; 35

donné, puis seulement ensuite, étudié, mais pas nécessairement suivi d'échanges de points de vue.

La réflexion épistémologique et didactique sous-jacente

À la lumière de nos analyses, on peut avancer l'idée que les programmes de 2008 privilégient, par la simplification de leur apprentissage pour un public jeune et des exigences relatives à l'idée de « savoirs de base », des savoirs plutôt fragmentés, normés et cloisonnés, le plus souvent isolés des problématiques et logiques qui les fondent, leur donnent de la signification et les organisent. Ces savoirs sont assez irrégulièrement référés à des compétences intégrant une réelle complexité. La nature des acquisitions visées et le très faible affichage des enjeux d'apprentissage relatifs à chaque partie de programme tendent à manifester une réflexion épistémologique négligeant la réflexion globale, systémique et à long terme sur les disciplines, ainsi que les problématiques d'une confrontation des élèves à celles-ci. Les démarches requises, lorsqu'elles se manifestent, sont généralement éloignées des démarches empruntées aux disciplines de référence ou bien des conditions qui en garantissent l'efficacité.

Les différentes analyses disciplinaires ont ainsi contribué à valider une certaine communauté de principes caractérisant les choix épistémologiques menés.

Si la maternelle ne valorise pas réellement de connaissances à retenir, les cycles deux et trois leur accordent, au contraire, une très grande importance, ainsi qu'aux mécanismes à reproduire, aux règles à appliquer, et aux compétences à maîtriser, dont près de la moitié de ces dernières renvoie à l'idée de connaissances à restituer isolément ou d'habiletés à manifester¹.

¹ « - nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne » ; « - identifier les principales fonctions de l'écrit » ; « - reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet » ; « - identifier les adultes et leur rôle ». *Id.*, pp. 13 ; 14

« - reconnaître, nommer et décrire les figures planes et les solides usuels » ; « - être précis et soigneux dans les tracés, les mesures et les calculs » ; « - dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts » ; « - fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur) » ; « - reconnaître les emblèmes et les symboles de la République française » ; « - appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe » ; « - appliquer des règles élémentaires d'hygiène ». *Id.*, p. 20

« - restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9 » ; « - utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision » ; « - exercer des habiletés manuelles, réaliser certains gestes techniques » ; « identifier les principales

Les sciences expérimentales et la technologie sont présentées comme permettant une meilleure compréhension du monde, puis plus loin dans le texte, affectées à une meilleure « description du monde »¹, ce qui tend à minorer l'idée de représentations, de modèles explicatifs appréhendés comme des interprétations, et à valider une fois pour toutes ces modèles descriptifs en les privant de caducité et surtout, d'intelligibilité. Les contenus présentés à la suite précisent très rarement les véritables enjeux permettant de donner cohérence aux connaissances visées, ou bien, lorsque ces enjeux existent, ils se suffisent à eux mêmes et ne sont pas accompagnés des contenus précis permettant de les rendre opérationnels. Excepté le programme de découverte du monde au cycle deux qui envisage de faire évoluer les représentations des élèves mais n'en précise ni les conditions ni les modalités, la « meilleure compréhension du monde » s'opérationnalise essentiellement par les connaissances que les élèves doivent retenir et qu'ils mettront au service de compétences à faible niveau de complexité. Nous l'avons particulièrement montré en histoire et en géographie.

Les savoirs visés sont le plus souvent présentés comme préexistant aux élèves, à l'existence donnée comme évidente. Ils sont donc livrés tels quels, sans passage par une reconstruction des problématiques ayant présidé à leur élaboration, et dans une certaine ignorance des difficultés inhérentes à toute démarche de quête de vérité ou des révolutions mentales parfois nécessaires pour les élaborer². Les élèves ne sont en effet que très rarement confrontés à ces démarches de reconstruction des savoirs ou de projets qui pourraient convoquer la logique des disciplines, contribuer à en finaliser les apprentissages, et permettraient à la rigueur endogène qui leur est corrélative d'être mise en évidence. Le type de transposition didactique opéré dans des disciplines telles que l'histoire ou la géographie, pour ne citer qu'elles, produit un écart assez considérable entre pratiques et savoirs savants - ou pratiques sociales de référence - et démarches et savoirs scolaires. Le souci prééminent est finalement de garantir l'acquisition de connaissances dont la cohésion

périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures » ; « - reconnaître les symboles de l'Union européenne » ; « - soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.) ». *Id.*, pp. 27 ; 28

¹ *Id.*, p. 24

² ASTOLFI, J.-P., 2008. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Collection Pédagogies. Outils, p. 42

notionnelle est rarement mise en évidence et qui apparaissent donc plus souvent de manière cumulative que systémique, débarrassées, par l'absence de mises en relations, de leur complexité. À court terme, celles-ci devraient pouvoir être mobilisées au sein de compétences de faible niveau taxonomique et directement évaluables selon des procédures simples. À plus long terme, le collège devrait se charger de leur apporter du sens et de la cohérence, de leur donner une dimension conceptuelle et de leur rendre, ainsi, leur complexité.

Le poids des représentations des élèves est très faiblement pris en compte. De fait, le langage de spécialité qui les accompagne, bien que systématiquement évoqué, se voit généralement ramené à une connaissance lexicale non explicitement différenciée par rapport aux usages du sens commun, et isolée des syntaxes spécifiques aux différentes disciplines qui en optimisent l'usage.

La collaboration entre disciplines est peu encouragée dans les programmes de 2008, peu explicitée quant aux liens à établir lorsqu'elle est proposée. Plusieurs niveaux de relations, souvent assortis d'un nombre très limité de contenus permettant de les rendre effectives, apparaissent cependant en quelques endroits des programmes, et seulement au cycle trois.

Tout d'abord une relation transversale envisageant, en cycle trois, la contribution de toutes les disciplines ou domaines à la maîtrise de la langue française¹. Le préambule des programmes avait déjà offert leur place à l'expression orale, à la lecture et à la rédaction de textes dans certaines disciplines seulement : les sciences, l'histoire, la géographie, et l'histoire des arts, - une simple intervention étant envisagée en mathématiques -, c'est-à-dire les disciplines explicitement porteuses, dans ces programmes, de connaissances à acquérir. La pratique systématique de la lecture au cycle trois intègre la compréhension de textes scolaires et de textes informatifs et documentaires², sans rappel dans les différentes disciplines, ni contenus relatifs à la méthodologie de la lecture documentaire (y compris numérique). Les spécificités de certains types de documents écrits sont tues, seule l'acquisition de vocabulaire spécifique étant, comme nous l'avons vu, explicitement exigée mais non traitée. Il en est de même pour la réflexion sur des textes et documents. Leur interprétation, la construction d'une argumentation à leur

¹ *Id.*, p. 21

² *Id.*, p. 21

propos est plébiscitée dans le préambule mais non traitée dans le corps des programmes.

Les différentes contributions à la maîtrise de la langue française apparaissent ainsi étroitement mises au service des exigences *génériques* de la lecture, de la grammaire et de l'orthographe. Elles se présentent comme des occasions de s'entraîner plutôt que comme des supports d'acquisitions qui, au-delà des exigences générales liées à l'expression, garderaient une spécificité disciplinaire et élargiraient, de fait, le champ d'investigation potentielle des élèves.

La septième compétence du socle commun, convoquant l'autonomie et l'initiative, est elle aussi vouée à être mise en œuvre dans tous les domaines d'activité du cycle trois¹. Cette exigence est indirectement reprise en français lorsque l'élève « s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves [...] », défend ses interprétations personnelles des textes lus. Cependant, elle ne réapparaît pas dans les autres disciplines. Il n'est pas proposé, non plus, de contenu qui permettrait de développer la maîtrise de son discours, et, à terme, une certaine confiance en soi.

L'histoire des arts s'attache à introduire des rencontres avec des œuvres au sein des arts visuels et de l'éducation musicale². L'histoire et la géographie et l'instruction civique et morale interviendront de manière plus construite en cycle trois dans l'étude des traits constitutifs de la nation française ou de l'Europe, l'une pour recenser les étapes de son unification (pourtant peu explicites au sein du programme d'histoire), l'autre aidant à la caractérisation de son territoire.

Une contribution de nature collaborative est organisée autour du thème du développement durable et se présente par touches dans certaines disciplines dont les sciences (et découverte du monde), l'instruction civique et morale, et la géographie qui s'attachent à des problématiques croisant l'éclairage de plusieurs disciplines, listent un certain nombre d'objectifs, mais ne les assortissent pas forcément de contenus, et tendent à les superposer plutôt qu'à les mettre véritablement en relations. Dès la maternelle, le programme de 2008 annonce que, dans le cadre de la découverte du monde, et plus particulièrement de celle du vivant, « [les élèves] sont

¹ « L'autonomie et l'initiative personnelle, conditions de la réussite scolaire, sont progressivement mises en œuvre dans tous les domaines d'activité et permettent à chaque élève de gagner en assurance et en efficacité. ». *Id.*, p. 21

² *Id.*, pp. 19 ; 25

sensibilisés aux problèmes de l'environnement et apprennent à respecter la vie¹ ». En cycle deux, au sein du même domaine, ces mêmes élèves « comprennent les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et ils apprennent à respecter l'environnement² », puis en cycle trois, « familiarisés avec une approche sensible de la nature, [ils] apprennent à être responsables face à l'environnement, au monde vivant, à la santé. Ils comprennent que le développement durable correspond aux besoins des générations actuelles et futures. En relation avec les enseignements de culture humaniste et d'instruction civique, ils apprennent à agir dans cette perspective³ ». Ces intentions prennent manifestement appui sur les chapitres scientifiques intitulés « l'unité et la diversité du vivant » et « les êtres vivants dans leur environnement ». Elles s'appuient également sur la discipline géographie⁴ qui prévoit dans son chapitre « produire en France » que, « dans le cadre de l'approche du développement durable ces quatre études mettront en valeur les notions de ressources, de pollution, de risques et de prévention »⁵. Dans le chapitre titrant « des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves » sera abordé « un sujet d'étude au choix permettant une première approche du développement durable (en relation avec le programme de sciences expérimentales et de technologie) : l'eau dans la commune (besoins et traitement) ou les déchets (réduction et recyclage)⁶ ».

Le pôle scientifique

Tout se passe finalement comme si, au cours de la réflexion didactique et pédagogique, les processus cognitifs s'intercalant entre les tâches proposées et les réponses des élèves étaient inexistantes, ou tout au moins sans importance. Cela n'est pas sans rappeler les conceptions behavioristes de l'apprentissage. Ignorant les multiples cheminements que peut emprunter cet apprentissage, les obstacles que les élèves auront à surmonter au cours des différentes étapes de leurs acquisitions dans leur confrontation aux « savoirs », le texte renvoie essentiellement à des conceptions

¹ *Id.*, p. 15

² *Id.*, p. 19

³ *Id.*, p. 24

⁴ « Le programme de géographie contribue, avec celui de sciences, à l'éducation au développement durable. ». *Id.*, p. 25

⁵ *Id.*, p. 25

⁶ *Id.*, p. 25

à vocation transmissive de l'enseignement, organisées sous forme de progressions conçues dans l'absolu, dont la réussite, considérée comme inéluctable, ne pourrait vraisemblablement être entravée que par un manque d'implication et d'efforts de l'élève.

Plus précisément, on pourrait considérer que les allusions à un « enseignement structuré et explicite » font écho à des travaux canadiens à propos de la pédagogie du même nom. On peut en effet s'interroger sur le qualificatif « explicite » utilisé à plusieurs reprises dans le texte¹. La « pédagogie explicite » a été relayée en France par le collectif créé en 2006, anciennement nommé « la troisième voie » et subventionné, depuis 2009, par le ministère de l'Éducation, rebaptisé « Appex » depuis 2010, et prônant « un enseignement explicite et structuré, instructionniste, moderne et efficace ». Issue des travaux de Barak Rosenshine, puis Clermont Gauthier, Steve Bissonnette et Mario Richard sur les « pédagogies efficaces », la pédagogie explicite préconise la mise en œuvre de progressions précises et rigoureuses qui partent toujours des notions les plus simples pour aller vers les plus complexes. On y trouve une structure de leçons identiques, débutant par un rappel des acquis nécessaires à la leçon du jour. Elles se poursuivent par une phase de présentation de la notion et des objectifs attendus en fin de séance, suivie par un moment de pratique guidée, puis d'un temps de « pratique autonome », enfin d'un bilan et d'un rappel des acquis. Clermont Gauthier, dans l'un de ses articles, décrit une pédagogie qui « fait appel à une démarche d'apprentissage dirigée par l'enseignant qui procède du simple vers le complexe et se déroule généralement en trois étapes : le modelage, la pratique dirigée et la pratique autonome (Rosenshine et Stevens, 1986) » :

« L'enseignement explicite préconise la formalisation d'une stratégie d'enseignement structurée en étapes séquencées et fortement intégrées. Dans cette approche, l'enseignant, de manière intentionnelle, utilise un ensemble de moyens qui soutiennent l'apprentissage des élèves. Globalement, cette stratégie passe par les actions de dire, de montrer, de guider. Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. Dire, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront

¹ L' « enseignement explicite » est évoqué pages 10 et 11 des programmes de 2008.

besoin. Montrer au sens de rendre la demande explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Guider au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.¹ »

On retiendra de cette pédagogie le rejet du constructivisme, les principes de progressions et leçons au caractère conçu dans l'absolu². Le choix de placer le savoir au centre du processus, avec un élève devenant actif au moment seulement d'appliquer les connaissances apprises³ « d'une façon successive et cumulative », selon une « planification hiérarchisée de type "boule de neige" »⁴. Ces connaissances, pour être « comprises adéquatement des élèves [...] doivent obligatoirement être présentées et enseignées explicitement aux élèves⁵ », et précèdent, par exemple en mathématiques, l'apprentissage de la résolution de problèmes⁶. La compréhension résulterait de la démonstration⁷ accompagnée de la communication de son propre raisonnement, par le maître qui « met un haut-parleur

¹ GAUTIER, C., BISSONNETTE, S., & RICHARD, M., 2007. L'enseignement explicite. Dans V. DUPRIEZ, & G. CHAPELLE, *Enseigner* (p. 107 à 116). Paris : PUF

² « [...] démarche de macroplanification minutieuse, rigoureuse, systématique et validée scientifiquement ». *Id.*, p. 43

³ « [...] dans des tâches légèrement différentes des situations d'apprentissage initiales. Cependant une tâche différente ne signifie pas pour autant une tâche nouvelle. Durant les périodes de révision, les activités proposées devraient comporter suffisamment de similitudes avec les tâches initiales pour que celles-ci soient reconnues de la part des élèves ». *Id.*, p. 43

⁴ *Id.*, p. 40

⁵ « [...] les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles requises pour l'apprentissage d'un contenu ou le développement d'une compétence sont présentées et enseignées directement aux élèves ». *Id.*, p. 38

⁶ *Id.*, p. 39

⁷ « Les stratégies cognitives représentent un ensemble d'étapes à suivre dans l'exécution d'une tâche, la résolution d'un problème mathématique, l'emploi d'une méthode scientifique, l'analyse d'un problème économique etc.. Les stratégies cognitives indiquent clairement aux élèves les actions à poser pour comprendre et appliquer avec succès les différents contenus d'apprentissage prévus au programme. [...] l'enseignement de stratégies cognitives doit être explicite. Or, dans un contexte d'enseignement explicite, les stratégies cognitives doivent être présentées, expliquées, démontrées et modélées devant les élèves [...] ».

« [...] l'enseignant présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible ». *Id.*, pp. 40 - 41

sur sa pensée »¹, et d'une grande quantité de pratique. Les éléments de connaissance sont abordés selon un cheminement allant, selon les auteurs, « du simple au complexe ».

Les éléments relevés au cours de notre analyse renvoient effectivement à un certain nombre de ces principes structurant la démarche de l'enseignement explicite. On retrouve ainsi une certaine similitude au niveau : de l'ordonnement des différentes étapes de l'enseignement ; de l'idée selon laquelle la présentation des connaissances – simples – doit nécessairement précéder l'apprentissage de la résolution de problèmes ; de l'importance de la phase de mise en application sous forme d'entraînement ; de la non-prise en compte des démarches d'apprentissage des élèves, la compréhension étant issue de la démonstration et de la quantité d'entraînement, la non-compréhension ne faisant l'objet d'aucune démarche spécifiquement élaborée. Le savoir et l'enseignant organisent la démarche didactique.

En définitive, il semble que nous assistions, de la part des initiateurs et concepteurs des programmes de 2008, à un appauvrissement de la réflexion didactique qui, surtout à l'école élémentaire, épargne peu de disciplines² et constitue un frein à toute innovation pédagogique immédiate. Il s'agit vraisemblablement d'un retour à une centration sur les techniques de transmission du savoir, occultant pour une grande part l'apprenant, enjeu des apprentissages. Nous revenons ici à un stade de la didactique qui ignore les évolutions opérées jusqu'ici et un certain nombre de références scientifiques qui, certes, font toujours débat auprès d'associations plus attachées à retrouver des méthodes traditionnelles qu'à en discuter les fondements. Le diptyque enseigner/apprendre, moteur des réflexions les plus récentes en didactique des disciplines ne paraît pas être central dans la réflexion sur les programmes de 2008.

¹ « Tout raisonnement, toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension du plus grand nombre seront également présentés explicitement. Pour ce faire, l'enseignant met un "haut-parleur sur sa pensée" en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. ». *Id.*, p. 47

² « De façon générale, dans toutes les disciplines, l'accent est mis sur la *mémorisation de connaissances et de compétences* clairement identifiées ». SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur education.gouv.fr : http://media.education.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

Le pôle axiologique effectivement défendu par les programmes

Au terme de cette caractérisation du paradigme éducatif de 2008, nous avons pu mettre au jour les finalités réellement défendues par les programmes et révéler un certain décalage se manifestant avec les finalités annoncées. Cet écart traduit, selon nous, l'existence d'un curriculum caché significatif.

L'idée de citoyen est finalement assez peu marquée au sein des programmes, peu explicitée dans le corps des textes, peu construite effectivement. Elle est circonscrite théoriquement, c'est-à-dire par les intentions exprimées, au champ de l'instruction civique et morale, et plus généralement de la culture humaniste présentée comme contribuant à former la personne et le citoyen¹.

Le projet d'établir des savoirs de base et de solides repères culturels, considérés comme nécessaires pour autoriser la poursuite d'études à long terme et l'intégration réussie dans la société, apparaît bien moins conséquent que la lecture des programmes ne pouvait le laisser supposer. Il ne s'agit d'ailleurs pas d'une construction effective à long terme, de l'inscription sur un continuum, mais plutôt de la délivrance d'un sésame constitué par le « lire-écrire-compter » et par l'institution de l'élève disposé à se conformer à l'exigence scolaire. Ces deux éléments devraient autoriser l'accès, au collège seulement, à des approches véritablement rationnelles du savoir. Il semble ainsi que la réflexion, la compréhension, la prise de distance soient différées, de même que les perspectives de développement de l'autonomie, de la responsabilité, et d'un certain esprit critique.

Avant l'idée de citoyen émerge ainsi plutôt celle d'élève à former, pas encore considéré comme un sujet, et donc pas véritablement jugé apte à « faire œuvre de lui-même ». L'élève est installé dans les certitudes et le confort du savoir peu questionné, généralement simplifié, peu propice à un engagement dynamique et efficace vers la connaissance. Il l'est également dans la commodité de l'alternance réception/mise en application des connaissances reçues, qui convoquent de manière privilégiée la mémoire et l'entraînement et des formes de raisonnement étroitement bornées.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 24

Il s'agit d'un élève abstrait, débarrassé de ce qui fait sa singularité, peu solidarisé avec le groupe constitué par la classe et relativement isolé des problématiques de la société dans laquelle il vit : un élève installé dans une relation à sens souvent unique, travaillant essentiellement seul à recevoir le savoir programmé et dispensé par le maître. La richesse des relations au sein du groupe apparaît minorée au profit de dispositifs garantissant, a priori, calme, ordre, prévisibilité et lisibilité « immédiate ». Il s'agit, en définitive, d'un élève se construisant essentiellement sous l'angle de la normalisation, c'est-à-dire par l'imposition extérieure d'une norme préexistante.

Le rapport de l'élève au temps est celui de l'immédiateté, un rapport au temps scandé par les réponses à donner aux questions et problèmes posés, sursoyant à toute incertitude née de la réflexion pas encore aboutie, ainsi qu'à toute prise de distance vis-à-vis du savoir.

L'élève de 2008 devra être doté au plus tôt d'une capacité importante d'attention, de mémorisation et d'une rigueur constituées en dehors des mobiles permettant d'en finaliser l'ascèse. Le développement espéré de l'individu s'en trouve vraisemblablement tronqué, la part de raisonnement, d'imagination, d'invention, de prise d'initiative n'ayant pas fait l'objet d'un traitement particulier donnant lieu à de véritables contenus. Le futur citoyen de 2008 s'incarne ainsi dans un individu dont l'estime de soi reposera effectivement sur le confort et la satisfaction de l'apprentissage considéré comme maîtrisé¹ dès lors que les connaissances seront fidèlement restituées et les exercices réussis.

L'école primaire de 2008 a donc comme finalité importante le nécessaire arrachement à la condition d'enfant, enfant dont les manifestations, certes tolérées en tout début de scolarité, sont rapidement jugulées, l'accès à l'« âge de raison », anticipé dès la fin de la maternelle, constituant l'étape qui marque définitivement, à la fois le renoncement à l'enfance et l'accès au travail scolaire et aux apprentissages sérieux. L'adaptation de l'enfant aux exigences de l'école prévaut rapidement en dépit des bouleversements générés par les nécessaires et multiples ruptures liées aux différentes étapes de la scolarisation.

La prédominance axiologique nous paraît s'attacher effectivement à l'acquisition de savoirs considérés comme des « savoirs de base », c'est-à-dire

¹ *Id.*, p. 10

privilégiant les mécanismes de la langue française et des opérations mathématiques permettant d'assumer un « lire, écrire, calculer » comme symbole récurrent des acquis essentiels de la scolarité primaire. On peut sans doute ajouter à ces savoirs de base les connaissances apportées par l'histoire, la géographie, l'instruction civique et morale, l'histoire des arts. Ils constituent les repères culturels annoncés et jugés indispensables à la mise en place de tout travail ultérieur de réflexion, mais se révèlent momentanément désolidarisés d'une approche véritablement rationnelle et porteuse d'intelligibilité de ces savoirs disciplinaires.

Émerge ainsi une pédagogie rassemblant bon nombre des caractéristiques du « processus enseigner » défini par Jean Houssaye, et qui, selon cet auteur, s'illustre par la pédagogie traditionnelle¹, qu'il qualifie de magistocentriste, atomistique et pressive, et très centrée sur les contenus « sus par l'un et à savoir par l'autre »².

L'ensemble contribue à établir un premier rapport avec la culture dans son acceptation individuelle décrite par Forquin. Il est cependant difficile de rendre compte, à la lecture de ces programmes, d'une véritable conception pensée, structurée et approfondie de cette culture.

La culture défendue en 2008, destinée à être commune à tous les élèves³, repose sur les exigences du socle commun. Elle présente, au sein des programmes, un certain nombre de facettes à faible porosité, offrant peu de perspectives de mises en relations intra et interdisciplinaires, et surtout, de dispositions à permettre effectivement une meilleure compréhension du monde. La culture de 2008, dans son sens individuel, est une culture portant peu d'éléments susceptibles de la rendre émancipatrice. Les savoirs privilégiés s'exercent dans des contextes relativement étroits et plutôt prévisibles, ou bien s'incarnent dans des connaissances plus intemporelles, présentes notamment dans les domaines artistiques et littéraires, mais dont l'essence aura été peu investie. L'ensemble des savoirs prescrits se trouve souvent écarté des fondements qui en éclairent l'apprentissage. La culture individuelle plébiscitée en 2008 se présente, de fait, à mi-chemin entre une utilité liée

¹ HOUSSAYE, J., 1992. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : P. Lang, pp. 51 - 53

² La recrudescence de ces indicateurs peut être rapprochée de la reconnaissance officielle de certains groupes conservateurs depuis le ministère Fillon en 2005 puis par celui de G. de Robien en 2007, les derniers épisodes de cette reconnaissance incombant au ministère Darcos. CEDELLE, L., 2006. Le laboratoire des "anti-pédagogistes". *Le Monde de l'éducation*, n° 350, 09 septembre 2006, pp. 42 - 46

³ « L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves. ». *Id.*, pp. 17 ; 21

à la vie quotidienne et la mise en mémoire de productions humaines traitées relativement indépendamment les unes des autres. La quantité de connaissances plutôt factuelles à mémoriser, relativement importante, mise au service de compétences peu complexes ou très vagues, plaide en faveur d'une conception cumulative et relativement figée de la culture.

Les savoirs disciplinaires sont pourtant annoncés comme destinés à permettre de s'ouvrir sur le monde¹, de se repérer dans le monde (vocabulaire)², de découvrir le monde³ en acquérant des connaissances sur lui⁴. La culture littéraire⁵ et, plus généralement, la culture humaniste⁶ est présentée comme permettant d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. La culture scientifique et technologique⁷, la culture numérique⁸, mais aussi les « références culturelles liées à l'histoire des arts⁹ » sont évoquées. Il s'agit pourtant surtout de retenir un certain nombre de connaissances à faible pouvoir notionnel. Certaines d'entre elles sont estimées être de nature à constituer des jalons, des repères pour l'élève, mais l'intelligence de leurs relations et de leur mobilisation est différée.

Les programmes ne prévoient pas explicitement de méthodologie pour organiser les étapes d'une recherche s'appuyant sur différents outils de connaissance, y compris numériques, et en extraire, selon des démarches spécifiques, les informations pertinentes. De même, la relation aux différents lieux de connaissance et de culture et aux partenaires qui pourraient la faire vivre est seulement signalée¹⁰. La construction de véritables habitudes de culture est envisagée sous forme d'incitation à découvrir, selon la proximité, « des monuments, des musées, des ateliers d'art, des spectacles vivants ou des films en salle de cinéma¹¹ ». Nous avons

¹ *Id.*, p. 17

² *Id.*, pp. 17 ; 21

³ *Id.*, pp. 16 ; 18 ; 19

⁴ *Id.*, p. 18

⁵ *Id.*, pp. 17 ; 21

⁶ *Id.*, p. 24

⁷ *Id.*, pp. 20 ; 27

⁸ *Id.*, p. 26

⁹ *Id.*, p. 19

¹⁰ Les progressions pour le CE2 et le CM2 évoquent les compétences suivantes « Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre » et « Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque » qui postulent néanmoins l'existence d'habitudes déjà ancrées chez tous les élèves. *Id.*, p. 34

¹¹ *Id.*, p. 26

cependant vu que le travail sur l'intelligence sensible, les notions d'œuvre ou de conservation artistique ne sont pas sujets à contenus d'apprentissages précis. De même, la capacité à se repérer dans les lieux virtuels ou réels de culture et à y créer et entretenir des habitudes n'est pas traduite explicitement dans les programmes. Lorsque les concepteurs ajoutent que « ces sorties éveillent la curiosité des élèves pour les chefs-d'œuvre ou les activités artistiques de leur ville ou de leur région », la vocation patrimoniale de la culture à développer est cependant encouragée.

Indépendamment d'une construction avec et par le groupe, le souci de développer une identité collective forte est relativement ancré dans les programmes de 2008. Cette identité se construit sur l'idée d'enracinement attachée à une histoire commune rendue particulièrement lisible, un patrimoine à connaître en histoire, en géographie, en instruction civique et morale, dans les enseignements artistiques et littéraires, et par l'enseignement de la langue française. Elle apparaît sous forme de transmission d'un sentiment d'enracinement¹ prenant appui sur ce qui rassemble les membres de cette nation, hors des problématiques liées à la différence et à l'altérité, voire à l'universalité de certaines valeurs et de certains usages.

Le sentiment d'appartenance à la nation française est ainsi directement établi sur les notions de territoire, d'histoire, de culture (comprise comme un patrimoine national et une somme de valeurs), d'usages et de fonctionnements institutionnels fédérant et illustrant le mode de vie français, qu'il s'agit de connaître. Ce sentiment d'appartenance se révèle relativement hermétique aux problématiques sociétales actuelles, pourtant de moins en moins circonscrites à des champs nationaux. Les apprentissages visés en histoire, géographie, instruction civique et morale se caractérisent, en effet, par une centration certaine sur la France, indépendamment de références à d'autres systèmes que le sien. Cette polarisation organise le recueil et la sélection de connaissances à retenir en les restreignant aux éléments nationaux, tout en s'écartant le plus souvent d'un certain travail problématisant, et *a fortiori*, de problématiques à caractère mondial. Plus précisément, les choix réalisés en histoire révèlent assez largement une tendance à unifier ce qui fonde l'identité française au détriment d'approches qui pourraient en troubler la limpidité. Sont ainsi apportés les

¹ On pourrait sans doute parler de la construction d'une identité nationale, terme actuellement très connoté politiquement, mais qui se justifie vraisemblablement, ici, par la mise en place, contemporaine des programmes de 2008, d'un « ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire », initialement dirigé par Brice Hortefeux. Ce ministère a d'ailleurs suscité de très nombreuses polémiques à l'époque de sa mise en place.

éléments patrimoniaux, institutionnels et représentatifs du mode de vie français, ces derniers étant traduits principalement par les connaissances civiques relatives à notre nation – intégrant les règles d’acquisition de la nationalité française¹ -, et les règles strictes de politesse et de civilité en usage dans notre pays, transmises de manière plutôt absolue.

Le développement de l’autonomie et de l’initiative s’inscrit, de fait, assez difficilement dans ce processus plutôt normalisateur. Cette hypothèse repose sur l’absence de contenus relatifs à des démarches à acquérir qui convoqueraient réellement la réflexion, l’inventivité, la prise de distance et l’esprit critique - en tout cas une certaine rationalité à l’égard des savoirs et des expériences vécues -, l’absence de responsabilité réelle explicitement accordée aux élèves, le manque d’incitation à établir des liens opérationnels entre les connaissances acquises, à les resituer au sein de problématiques permettant d’élargir leur contexte de mobilisation. Ces éléments ne contribuent pas à accréditer l’idée d’un véritable apprentissage de l’autonomie et de la responsabilité ou de l’initiative, ni la construction progressive d’une compétence à raisonner et inventer, en un mot, à penser, voire à décider par soi-même.

L’ensemble des considérations précédentes dilue quelque peu la capacité portée par ces programmes de garantir, pour tous les élèves, les conditions pour développer les capacités² essentielles, indispensables au futur citoyen. La problématique du rapport des élèves à l’école et aux savoirs étant considérée comme la clé principale de l’inégalité de réussite³, on peut penser qu’un certain nombre de caractéristiques émergeant à la lecture de ces programmes sont de nature à porter préjudice aux apprentissages des élèves les moins en phase avec la logique scolaire, et à ceux qui n’apprennent pas selon les mêmes cheminements que les autres : l’absence de prise en compte de la diversité des élèves, la prédominance de choix curriculaires et praxéologiques apportant difficilement de la signification et de l’intelligibilité aux apprentissages proposés et privilégiant souvent un certain formalisme, la propension à attendre l’essentiel du travail adaptatif de la part de l’élève, et très peu de l’institution.

¹ *Id.*, p. 27

² SEN, A., 2000. *Repenser l’inégalité*. Paris : Éd. du Seuil. L’Histoire immédiate

³ CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y., 1994. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin. Formation des enseignants

La majorité de savoirs à caractère factuel apportés par le maître rend plus fragile leur assimilation par des élèves peu préparés culturellement à les recevoir, c'est-à-dire à leur trouver du sens, à leur manifester l'accueil et l'écoute nécessaires. L'importance accordée à leur mémorisation, parfois indépendamment de leur compréhension, rend par ailleurs plus décisif le travail à la maison, dont l'efficacité échappe à l'enseignant¹.

La prévalence de l'écoute et de l'attention apparaissant comme des préalables exigibles quasi immédiatement plutôt que comme des attitudes et capacités à construire supposent donc une certaine « préparation » anticipant l'exigence scolaire. Celle-ci peut s'avérer préjudiciable aux élèves culturellement et socialement éloignés de la logique de l'école et du sens des savoirs.

L'importance accordée au soin exigé de manière absolue, associée au manque de précision quant aux enjeux d'apprentissage, comporte indirectement le risque, pour les élèves les moins à même d'interpréter efficacement les attentes institutionnelles, de se détourner des objets d'apprentissage au profit des exercices ou situations proposés et des aspects formels du travail scolaire². Plus généralement, le renforcement de cette logique de « métier d'élève » constitue, une fois encore, un facteur discriminatif entre apprenants, certains étant culturellement et socialement mieux armés que les autres à en assumer les modalités³.

Le programme n'envisage pas explicitement les difficultés à apprendre dans toutes les disciplines, et particulièrement pas les obstacles à surmonter pour passer de l'oralité à l'écriture, et donc à faire de l'écrit un objet d'étude. Ce sont pourtant des difficultés auxquelles sont particulièrement exposés les enfants qui, au sein de leur milieu familial, n'ont pas intériorisé de postures favorables au rapport, très ardu, à l'écrit⁴. Plus généralement, l'absence de considération de la difficulté en tant qu'objet d'analyse risque, à terme de conduire à ne statuer que sur des échecs.

¹ MEIRIEU, P., 1987. *Les Devoirs à la maison*. Paris : Syros. L'École des parents., p. 17

² JOHSUA, S., 1999. *L'école entre crise et refondation*. Paris : la Dispute., p. 120

³ PERRENOUD, P., 2010. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. Collection Pédagogies., p. 15

⁴ « Ignorer ou sous-estimer la spécificité de l'écrit et ce qu'il en coûte de s'approprier les logiques culturelles qu'il rend possibles, c'est s'interdire de rendre compte de la persistance de l'échec scolaire ». TERRAIL, J.-P., 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute., p. 152

Enfin, les relations plutôt superficielles instaurées avec la culture et l'absence d'acquisitions à caractère intentionnel et méthodologique rendent très aléatoires les chances de devenir responsable et autonome dans des démarches de quête de savoirs.

On pourrait sans doute contester l'indépendance défendue par les programmes entre certaines finalités visées et les démarches pédagogiques permettant de les atteindre, indépendance contrariée, en outre, par des propositions récurrentes de moyens et mises en œuvre particuliers.

On pourrait également s'interroger sur la cohérence verticale des propositions qui assignent nettement l'apprentissage des règles et mécanismes à l'école primaire, tandis que les processus de problématisation et de compréhension, les démarches d'accès rationnel au savoir seront plutôt renvoyés au second cycle. On pourra finalement regretter l'absence d'ambition pour des élèves que l'on n'estime pas capables, en raison de leur jeune âge, d'apprendre véritablement à raisonner ou à aborder des notions complexes et abstraites.

On pourrait enfin craindre, devant l'importance accordée à la norme et à l'exigence précoce des qualités du bon élève, indépendamment du rapport initialement entretenu par chacun vis-à-vis de l'école, l'incitation à développer un « métier d'élève » conforme aux exigences de la situation scolaire de 2008, mais peu en phase avec le développement d'un rapport efficace et à long terme aux savoirs.

Des programmes de 2008 minorant le champ des compétences professionnelles exigées

La présence et le rôle de l'enseignant, nous avons pu le constater, sont peu définis explicitement dans les programmes de 2008, mais nous avons néanmoins fait émerger un certain nombre de points qui nous permettent de tenter de dresser un portrait global du maître capable d'assumer le type d'enseignement exigé par ces textes. Le principe de liberté pédagogique, réaffirmé tout au long du programme, tempéré néanmoins par un certain nombre de propositions qui ne sont pas neutres de ce point de vue, ne nous facilite pas la tâche. Nous pourrions penser initialement que l'enseignant de 2008 présente un haut niveau d'expertise dans le travail de conception puisqu'il est laissé *a priori* libre de tout sauf des résultats à obtenir. De même, l'insistance manifestée quant à l'acquisition de savoirs pourrait laisser penser

que la maîtrise des disciplines, la culture générale font partie des points forts de cet enseignant, ce qui justifierait le recentrage disciplinaire opéré au niveau de la formation des enseignants. Cette hypothèse doit être examinée avec attention, et la représentation du maître émergent des programmes de 2008 et analysée à l'aune du référentiel de compétences des maîtres nous apparaît passablement différemment. Il n'est pas pour autant question d'avancer l'idée que l'enseignant de 2008 sera nécessairement conforme à ce portrait, mais seulement qu'il pourra s'autoriser à n'être que celui-là.

L'enseignant émergent des programmes de 2008 est un enseignant dont l'éthique se fonde sur une certaine conviction, celle d'enseigner sans transiger à des élèves conçus comme naturellement disposés à accéder aux contenus transmis. Dans ce cadre, l'enseignant peut travailler indépendamment de l'analyse des conditions d'un apprentissage effectif, et hors d'une réelle conscience critique et assumée face à ses éventuelles erreurs didactiques et pédagogiques. Sa conception de l'autorité repose sur la seconde conviction d'être forcément légitime eu égard à la supériorité de son savoir et à son statut d'adulte qui détient les règles et s'applique à les faire suivre par des élèves pas encore considérés comme des sujets. Elle s'exerce au sein d'une école se préparant essentiellement à elle-même, dont les acteurs s'expriment majoritairement dans des entreprises individuelles, évaluées avant tout par l'institution¹, et soumises à la comparaison.

En conséquence de ces hypothèses, la clef de voute de cette entreprise s'incarne dans une démarche de conception et d'organisation du travail de la classe écartant le souci adaptatif à l'égard d'un public considéré essentiellement de manière générique.

La compétence à « concevoir et mettre en œuvre son enseignement » autorise l'enseignant de 2008 à se représenter la démarche d'enseignement hors de toute incertitude, à élaborer un enseignement dans l'absolu, c'est-à-dire indépendant du contexte autre que relatif au niveau de classe considéré, débarrassé, la plupart du temps, d'éléments appelant à la régulation et/ou à la différenciation.

¹ « Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves ». Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 11

La centration sur le savoir à transmettre et l'importance accordée à des connaissances à connotation plus factuelle que notionnelle ainsi qu'à l'automatisation précoce des mécanismes, la relégation de la complexité à plus tard, la prédominance du travail individuel mettant irrégulièrement en jeu l'activité cognitive de l'élève, contribuent elles aussi à cette concession faite à l'enseignant en faveur d'une simplification importante de la gestion des paramètres didactiques et pédagogiques de son enseignement.

L'enseignant de 2008, face à des acquisitions aux enjeux régulièrement flous, voire absents, à demi dépossédé de la partie créative de son travail de conception, transmet, explique, montre et corrige, et arrête le plus souvent sa responsabilité à la diffusion de son enseignement. Son inventivité n'est pas particulièrement sollicitée au sein d'une pédagogie s'attachant préférentiellement à l'exercice, appelant peu à l'élaboration de situations génératrices d'apprentissage, mais incitant à prendre appui sur les progressions et manuels mis à disposition.

La compétence à « organiser le travail de la classe » se trouve, de fait, construite sur la base d'un enseignement conçu du maître à l'élève, peu nécessitant d'innovations particulières ou de variations dans le temps et les espaces, et accordant peu de place aux situations collectives de recherche et de débat, voire au travail de la classe en dehors de l'enceinte de l'école.

La prédominance d'une prise en compte de l'élève individuel induit plus un quadrillage, une fois pour toutes, de l'espace favorable aux situations impositives collectives, qu'une organisation spatiale autorisant les rencontres et les échanges, la mise en place de travaux de groupe, ou bien la circulation des élèves. La place occupée par le maître, vraisemblablement près du tableau, apparaît comme l'élément organisant le plus souvent la mise en orbite des apprenants. Le rapport au temps se révèle fortement structuré par les progressions suivies au sein de chaque discipline, la programmation des activités pouvant assez souvent s'épargner les contraintes relatives aux rythmes de l'enfant ou bien au travail faisant collaborer plusieurs disciplines. L'absence d'allusion, même indirecte, à des modalités chronophages d'apprentissage, renforcée par l'hypothèse d'une institutionnalisation précoce du savoir et de son automatisation, suggère une faible tolérance à l'égard de l'attente, certes peu confortable, générée par la mise des élèves en recherche de solutions. Le maître de 2008 n'est pas assujéti à l'exigence d'une disposition à assumer, gérer, et

surtout concevoir des situations qui n'aboutissent pas immédiatement à la « bonne » réponse.

Enfin, l'usage relativement cloisonné des TIC n'en fait pas véritablement un outil de plus à gérer au sein de l'enseignement. La maîtrise de la compétence professionnelle numéro huit, relative à ces technologies, paraît s'attacher essentiellement à des capacités techniques.

C'est dans la disposition à considérer l'élève indépendamment de toute singularité autre que celle relative à la dichotomie réussite/difficulté, et de toute analyse de ses processus d'apprentissage, que s'exprime la compétence numéro six « prendre en compte la diversité des élèves ».

Le maître de 2008 conçoit officiellement les différences relativement à la difficulté à apprendre rencontrée par certains élèves, et envisage explicitement leur traitement, « à mesure qu'[elles] apparaissent¹ » hors des heures de classe et de l'« apprentissage commun² ». La prééminence des progressions intégrées aux programmes l'assigne, de surcroît, à des échéances annuelles peu compatibles avec l'idée de cheminements à temporalité variable. L'égalité des élèves pourrait ainsi finalement constituer un postulat qui semblerait suffisant pour autoriser, *a priori*, l'apprentissage de tous, et rassurer l'enseignant quant à la légitimité de l'enseignement qu'il conçoit.

Ses compétences à évaluer s'organisent selon une logique de constat, dans l'absolu, quant aux écarts par rapport à des normes et aux acquisitions visées. Le maître signale et corrige des fautes et s'attache à vérifier la bonne restitution des savoirs transmis, sans perspective de reconsidération, en cours, de son enseignement.

Considérer les élèves en difficultés en dehors de la classe pourrait le dispenser de réelle perspective de reconsidération en cours d'enseignement. La simplicité des connaissances et compétences à évaluer, l'abondance de connaissances à mémoriser lui facilitent en quelque sorte la tâche, l'usage d'*exercices* pouvant majoritairement convenir à ce type de perspective évaluative.

¹ *Id.*, p. 4

² *Id.*, p. 4

Dès lors, le maître apparaît comme celui en qui on doit avoir confiance comme un modèle – se devant d’être irréprochable –, s’illustrant avant tout dans une maîtrise générale de la langue qui constitue la référence a priori pour les élèves.

Sa maîtrise du langage spécifique aux disciplines s’exerce sans précaution particulière par rapport aux éléments possibles de confusion avec le langage commun, et par rapport à la construction effective de concepts. Il conçoit ainsi le langage le plus souvent indépendamment de l’élaboration et de la structuration de la pensée. Faire verbaliser les élèves de manière relativement cadrée vise essentiellement une meilleure maîtrise de la langue autant qu’une vérification des connaissances des élèves.

Selon ces perspectives, la compétence à « maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » s’appuie sur des connaissances majoritairement disciplinaires, assez peu organisées en réseaux.

Le maître de 2008 est polyvalent au sens où il doit pouvoir apporter des connaissances dans toutes les parties du programme, quels que soient le domaine ou la discipline auxquels elles se rapportent. Cette polyvalence ne repose cependant pas nécessairement sur une culture générale au sens d’une mise en relation distanciée des connaissances permettant une réflexion approfondie, systémique et ramifiée. De fait, elle peut se permettre de rester relativement cloisonnée et indépendante d’un travail épistémologique approfondi sur les disciplines.

Contrairement à ce que dit le référentiel de compétences des maîtres et aux injonctions exprimées en début de programme, l’enseignant apparaissant en pointillés dans les programmes de 2008 serait préférentiellement celui qui ne se disperse pas et est invité à assumer seul la gestion de sa classe plutôt que de s’engager dans des collaborations avec des partenaires.

Les allusions relatives à la concertation par équipes de cycles – à connotation majoritairement fonctionnelle –, au projet d’école, à la participation des parents dans la vie de l’école, placées exclusivement en début de programmes et non reprises ensuite au sein des disciplines, ne contribuent pas à plaider en faveur d’une ouverture effective vers d’autres acteurs ou partenaires du système. L’enseignant n’est pas encouragé, non plus, à sortir de l’école dans la mesure où très peu d’allusions sont faites – excepté à propos des œuvres –, à la découverte de certaines réalités (par des sorties sur le terrain) ainsi qu’à ses modalités. Le maître n’est donc que très peu

encouragé explicitement à sortir de sa classe, à communiquer sur son travail, à entretenir des collaborations avec des partenaires ou les parents dans une perspective d'optimisation des apprentissages et d'aide à la réussite des élèves.

L'enseignant de 2008 se présente comme investi d'une autorité de fait, liée à sa condition d'adulte qui sait et montre, que l'on doit respecter par-dessus tout. Il constitue la référence, voire la norme quasi-unique, à la fois initiale et ultime de tout ce qui se produit et s'apprend dans la classe. L'enseignant est peu incité à reconsidérer, avec ses élèves, la signification des savoirs qu'il dispense. Sa liberté pédagogique, maintes fois réaffirmée, s'exerce au sein d'un cadre rendu étroit par la prédominance d'acquisitions factuelles et mécaniques. Le déni de complexité dont ces dernières font l'objet tend à rendre superflu tout souci d'explicitation de leur cohérence et de leur logique, et risque de faire oublier les objectifs plus ambitieux annoncés en début de programme. Cette liberté est d'autant moins sollicitée que l'élève est souvent rendu peu apparent au sein du processus d'enseignement, voire quasiment absent du recueil de paramètres utiles à la démarche de conception. Avec son effacement s'estompent également les perspectives de voir l'incertitude et les perspectives de remises en questions faire partie intégrante de l'acte d'enseignement.

Le maître serait, dans ce cas, plutôt celui qui aurait perdu la capacité d'inventer par l'immuabilité supposée du processus d'enseignement dont il exerce la mission, et dont le regard sur le monde et sur le rapport enseigner/apprendre serait peu questionné, peu révisé.

Sa responsabilité s'exerce dans la formation d'un individu en dehors d'acquisitions autorisant son émancipation progressive.

Malgré le rappel, en préambule, de la nécessité d'une relation entre liberté pédagogique et « capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets¹ », le caractère présenté comme facilement interchangeable, à la lumière des acquisitions et non des difficultés rencontrées par les élèves, des « méthodes » à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs fixés, laisse à penser que le champ élargi de la recherche scientifique, didactique et pédagogique ne présente pas un intérêt majeur pour l'amélioration des compétences professionnelles de l'enseignant.

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 10

Rien n'indique, dans les programmes, le terme de la réflexion sur ces pratiques. L'absence d'allusion à des modalités évaluatives autres que sommatives, le rappel « [...] pour les maîtres, [de] l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves¹ », obèrent l'idée d'une analyse de pratiques professionnelles *en cours* d'enseignement. L'expression « réflexion sur les pratiques et leurs effets » n'exprime d'ailleurs pas forcément l'idée d'une analyse approfondie des pratiques d'enseignement personnelles et d'une remise en question de celles-ci organisée à l'aune des propres compétences professionnelles de l'enseignant, mais plutôt une macroanalyse portant sur les grands types de pratiques – ou plutôt « méthodes² » - existantes.

Conclusion

De nombreuses intentions se retrouvent finalement relativement vidées de leur substance par la nature évasive, voire contradictoire des propositions qui sont faites au sein des programmes. Cela explique l'importance de ce curriculum caché qui tend à renvoyer, nous venons de le constater, à d'autres finalités que celles officiellement annoncées, et explique le manque de cohérence constaté entre les trois pôles du paradigme éducatif émergeant des programmes de 2008.

Décider de simplifier la lecture des programmes en les raccourcissant nous paraît relever d'un certain parti pris. Cela impose, en effet, une sélection des informations à y faire paraître, et aucun choix, de ce point de vue, ne peut être considéré comme anodin. Les registres d'éléments qui n'ont pas été jugés dignes d'y figurer nous paraissent, à ce titre, particulièrement révélateurs. La liberté pédagogique aura permis de justifier l'absence d'allusion relative à la mise en œuvre des programmes, à abandonner ce qui s'apparente à l'habituelle partie d'« instructions » figurant dans la plupart de ce genre de textes. Renoncer à ces recommandations relève cependant d'un raisonnement teinté d'un certain relativisme car supposant que toute démarche se vaut et peut permettre d'atteindre l'ensemble

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOEN*hors-série n°3 du 19 juin 2008*, p. 10

² *Id.*, p. 10

des objectifs fixés et ce, quels que soient les élèves. Cela reviendrait, par exemple, à prétendre que viser une véritable appropriation des savoirs, le développement de l'esprit critique ou de la capacité à raisonner, pour ne citer qu'eux, peuvent relever de n'importe quelle démarche didactique et pédagogique, et qu'il n'est pas véritablement besoin de précaution particulière pour garantir l'efficacité de l'entreprise. Il nous semble enfin que l'absence d'instructions quant aux mises en œuvre, lorsqu'elle se double d'une absence régulière d'explicitation des enjeux relatifs à chaque élément de programme à faire intégrer par les élèves, peut compromettre une lecture conceptuelle efficace du texte. Cela peut, par conséquent, perturber le partage d'un socle commun de connaissances et de compétences.

Le choix délibéré de rendre les programmes compréhensibles par les parents d'élèves est, certes, louable dans une perspective d'implication de ces derniers, voire de collaboration avec eux. Nous avons cependant remarqué que cette collaboration annoncée s'arrêtait souvent à la porte de l'école ou de la classe, ou en tout cas, ne s'exprimait concrètement d'aucune manière. Il aurait sans doute été plus facile de concevoir un document annexe adaptant la présentation des programmes à ce public non professionnel, afin de conserver leur pouvoir fédérateur et organisateur à des textes destinés, avant tout, à garantir autant que possible équité et efficacité. Limiter la part d'explicitation des programmes revient à multiplier les possibilités de lecture des textes, et peut-être à autoriser finalement, une liberté axiologique incompatible avec un projet éducatif et politique à caractère national et avec l'idée formulée par Xavier Darcos en introduction des programmes de 2008 : « J'ai, au nom de l'État, la responsabilité de définir les programmes nationaux pour assurer à tous les élèves l'égalité d'accès à l'instruction afin de permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé ». Le manque de précisions nous paraît, de ce point de vue, présenter un vrai risque.

Nous pourrions, enfin et surtout, ajouter que les concepteurs n'ont pas réussi à tenir cette intention de « neutralité » pédagogique jusqu'au bout dans la mesure où nous avons pu relever maintes entorses à cette dernière, notamment lorsque la prééminence accordée à l'apprentissage préalable des « mécanismes », à l'entraînement et à la mémorisation apparaît aussi clairement. En outre, l'ambition même de ces programmes en termes de quantité de connaissances à enseigner autorise difficilement les procédures particulièrement coûteuses en temps que nous

avons abondamment décrites en 2002. Il s'agit, notamment, des situations d'investigation, des expérimentations, de l'institutionnalisation collective des savoirs ou bien des débats dans toutes les disciplines. Cette ambition laisse de surcroît peu de temps aux élèves les plus lents pour apprendre à leur rythme.

Mesurer l'efficacité des méthodes choisies, les comparer, les remplacer le cas échéant est recommandé en début de programmes, de même que l'idée de « concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes¹ ». Mais ces recommandations se heurtent néanmoins à plusieurs écueils. Dans la perspective où est officiellement reconnue « la nécessité de prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage afin de permettre le développement des capacités de chaque élève² », il est tout d'abord surtout question d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Or, paradoxalement, la partie « progressions », notamment pour le français et les mathématiques incluse dès juin 2008 au sein des programmes, est présentée comme ayant « pour but, quant à elle, de fournir aux enseignants des objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles³ ». De plus, lorsqu'on lit « les repères annuels en français et en mathématiques vous aideront à bâtir des progressions adaptées à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves, tout en vous permettant de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin de l'année scolaire et à la fin du cycle », on mesure aisément combien il sera difficile de résister à ces « repères annuels », aussi facilement confondus, dans le même texte officiel, avec des *objectifs* annuels, et à défendre, vis-à-vis de ces mêmes parents, d'éventuels « retards » dans les apprentissages réalisés par année. La notion de cycles, de progressivité, s'efface donc relativement souvent derrière celle de progressions et d'échéances annuelles.

Outre ces progressions, le ministre Darcos rappelle que « ces nouveaux programmes sont d'autant plus précis sur les résultats qu'ils sont plus ouverts sur les méthodes, reconnaissant ainsi que les chemins de l'apprentissage sont pluriels et complexes⁴ ». Mais il précise aussitôt : « je suis convaincu qu'un enfant ne peut apprendre s'il n'est incité à une certaine rigueur, que suppose par exemple l'exercice

¹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. BOENhors-série n°3 du 19 juin 2008, p. 3

² *Id.*, p. 11

³ *Id.*, p. 11

⁴ *Id.*, p. 3

de mémorisation ; pour autant il ne faut pas renoncer à éveiller sa curiosité et son imagination. Vouloir opposer l'une à l'autre de ces composantes de l'activité pédagogique n'a pas de sens et c'est là pour moi une conviction profonde, confirmée à chacune des visites que j'effectue dans les classes¹ ». Non seulement la notion de méthode fait ici l'objet d'une certaine confusion avec des exercices et des objectifs, mais la reconnaissance de chemins d'apprentissage pluriels et complexes, assortie dans la présentation des programmes d'une formule telle que :

« Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions² »,

se voit souvent contredite par les incitations à recourir à telle procédure plus qu'à telle autre et par les choix curriculaires réels. Par ailleurs, comparer des « méthodes » n'est sans doute pas sérieusement envisageable à l'échelle d'un enseignant. Or, nous l'avons vu, les programmes de 2008 mettent plutôt en avant des évaluations à caractère sommatif, c'est-à-dire statuant sur les acquis, et les éléments de présentation et de préambule ne contribuent pas à dissiper cette idée : les éventuels « outils d'évaluation des élèves qui pourront être utilisés en classe, à tout moment de l'année scolaire, de la grande section de maternelle au CM2 », qui ouvriraient à la possibilité d'une évaluation plus formative, sont laissés « à la discrétion des enseignants³ », et jamais le corps des programmes n'y fait plus allusion ; de plus, l'importance accordée aux évaluations nationales⁴ tend à minorer celle que l'on pourrait vouloir accorder aux outils évoqués ci-dessus. Il ne s'agit

¹ *Id.*, p. 3

² *Id.*, p. 11

³ *Id.*, p. 4

⁴ « Afin d'apprécier les acquis de chaque élève aux deux premiers paliers du socle commun de connaissances et de compétences, des évaluations nationales au CE1 et CM2 seront mises en place. Les protocoles d'évaluation que vous utiliserez au cours de la prochaine année scolaire ont été rigoureusement testés auprès de certains d'entre vous. Ils permettront de dresser un bilan des acquis de chaque élève en français et en mathématiques: les niveaux, articulés aux programmes, seront définis en cohérence avec les exigences du socle commun ». *Id.*, p. 4

donc pas d'encourager les enseignants à revoir leur travail de conception et à réguler leurs interventions, mais plutôt à changer de *méthode*, c'est-à-dire passer d'une démarche conçue dans l'absolu, en dehors de l'élève considéré dans ses manières d'apprendre, à une autre démarche. Il sera sans doute difficile, alors que l'inspection est encouragée à mesurer en premier lieu les acquis des élèves¹, d'échapper à un certain « bachotage », - par ailleurs encouragé par des connaissances à assimiler et des compétences peu complexes à développer - qui ne soit atteignable par des procédures pédagogiques autres qu'à caractère transmissif et mécanique, et le plus souvent évaluable par des exercices « d'application ».

De plus, nous l'avons à plusieurs reprises mis en évidence, absentes sont les allusions aux difficultés potentiellement rencontrées par les élèves au cours de leurs apprentissages. En définitive, l'idée selon laquelle les apprentissages iraient plutôt de soi, à condition que les élèves, quels qu'ils soient, fournissent les efforts nécessaires, c'est-à-dire l'écoute, l'attention, le soin, la mémorisation des connaissances, la confiance accordée au maître et à des savoirs simplifiés, de fait, possiblement privés de signification, tend à prendre de l'importance à la lecture du corps des programmes. On peut alors s'interroger sur la pertinence d'un texte qui, présenté très clairement comme un outil voué à juguler l'échec scolaire et à permettre à tous les élèves de poursuivre leur formation scolaire dans de bonnes conditions, propose comme réponse essentielle une liste de « connaissances » et de mécanismes à savoir restituer.

Soulignons, enfin, que l'ensemble des choix présentés se voit justifié par une allusion au sens commun (« chacun s'accorde aujourd'hui sur »), et par l'idée selon laquelle :

« Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage. Ce

¹ *Id.*, p. 11

que ces programmes excluent absolument, c'est l'affirmation selon laquelle un seul modèle pédagogique devrait être privilégié en toutes circonstances et dans des classes forcément différentes. Ils invitent les enseignants à réfléchir librement aux meilleurs moyens d'atteindre les objectifs de réussite que la Nation a fixés à son école¹ ».

L'approche de l'élève en train d'apprendre n'est pas effective, et la réflexion ne semble pas dépasser l'empirisme ni le sens commun. Enfin, dès lors que l'on admet qu'une méthode pédagogique présente une certaine cohérence, on peut difficilement concevoir une telle interchangeabilité, justifiée simplement par l'échec face aux acquisitions. Ce serait, contrairement à ce qui est affirmé, déresponsabiliser l'enseignant vis-à-vis des procédures didactiques et surtout pédagogiques employées, sur l'hypothèse, une fois encore, qu'elles peuvent être conçues dans l'absolu et être changées, et donc se passer de régulations, c'est-à-dire d'une évaluation formative et d'une véritable analyse de pratiques professionnelles personnelles et quotidiennes.

L'ensemble de nos analyses converge ainsi vers un certain paradoxe entre la liberté pédagogique des enseignants maintes fois réaffirmée, et une certaine dépossession de leur capacité à concevoir qui nous amène à évoquer un phénomène de « prolétarianisation » défini par Bernard Stiegler comme la « [privation, pour un] sujet (producteur, consommateur, concepteur) de ses savoirs (savoir-faire, savoir-vivre, savoir concevoir et théoriser)² ». Cette dépossession affectant les enseignants, est liée, selon nous, à la perte de lisibilité des finalités et des enjeux relatifs aux apprentissages visés, et à une certaine prédilection, émergeant à la lecture des programmes, pour la « pédagogie de l'exercice », précédemment caractérisée, peu exigeante en matière d'inventivité.

¹ *Id.*, p. 11

² STIEGLER, B. *Ars Industrialis. Prolétarianisation*. Consulté le 29 septembre 2012 sur le site *Ars Industrialis* : <http://arsindustrialis.org/prol%C3%A9tarisation>

Conclusion

**Les « conservateurs »
et les
« réactionnaires » : à
front renversé**

En tant que marqueurs des intentions politiques d'un gouvernement, les programmes scolaires constituent un signal fort qu'il convient de ne pas sous-estimer. Ces programmes constituent, par ailleurs, des références absolument nécessaires – même si elles ne sont pas suffisantes – pour la transmission, aux enfants et adolescents, de la culture, des savoirs et des valeurs d'une société. Ils revêtent, à ces titres, une importance décisive que ne doit pas masquer la part irréductible d'interprétation qu'ils autorisent, quels que soient leur forme et leur contenu. S'il importe de limiter cette part d'interprétation afin de ne pas creuser l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel, et donc d'assurer la fidélité au projet initial, c'est pour garantir, chez tous les élèves, l'« équité républicaine¹ », c'est-à-dire les conditions d'un développement des capacités essentielles à une vie citoyenne active, libre et épanouie, et visées à l'école.

Notre questionnement principal s'est attaché à la manière dont chacun des deux programmes, celui de 2002 et celui de 2008, a pris en compte et assumé le défi de la modernité démocratique. Au travers de cette analyse, les paradigmes éducatifs incarnés par ces textes devaient pouvoir être caractérisés, et à travers eux, les projets politiques qui leur étaient sous-jacents. Cette question renvoie, certes, à une analyse des contenus à enseigner affichés, mais on ne pouvait, pour autant, négliger l'étude des éléments relatifs aux aspects rédactionnels et aux propositions implicites ou explicites de ces programmes. En effet, il nous paraissait difficile, compte tenu des considérations actuelles sur les résultats de l'école², de revendiquer l'égalité des droits d'accès à l'éducation ou de se donner des ambitions à l'égard du citoyen, indépendamment d'un certain nombre de précisions quant aux conditions de l'atteinte effective des finalités annoncées, de l'appropriation des savoirs et démarches retenus, et de l'instauration d'un certain type de rapport à ces savoirs. En d'autres termes, à l'instar de Denis Meuret affirmant que « ce qui caractérise le plus fondamentalement un système éducatif, [...], se compose deux éléments étroitement liés : ce qui doit être enseigné, et la façon dont ce doit être enseigné. Les deux sont

¹ MEIRIEU, P., 2007. *Les situations-problèmes... vingt ans après*. Consulté le 21 septembre 2013, sur le Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie : <http://meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>

² Ces considérations, relayées par la classe politique, sont alimentées par les résultats des comparaisons internationales (notamment PISA)

indissociables¹ », il paraît difficile de prétendre développer des connaissances en tant qu'éléments d'intelligibilité du monde, ou bien d'apprendre aux élèves à penser et à décider rationnellement et librement en usant de n'importe quels moyens didactiques et pédagogiques.

Notre étude nous aura permis, dans un premier temps, de statuer quant à la nécessité d'une lisibilité maximale des objectifs et acquisitions visés. Cette lisibilité est, certes, conditionnée par une formulation claire et rigoureuse et des contenus détaillés, mais aussi par l'explicitation des enjeux affectés aux choix curriculaires opérés, et qui en permettent une lecture lucide et avertie. Cela ne saurait cependant suffire. Il importe, en effet, d'exposer également les conditions d'une atteinte effective des objectifs annoncés, c'est-à-dire d'une appropriation, par tous les élèves, de l'ensemble des acquisitions visées. À un autre niveau, c'est la perspective d'éviter les dérives d'une « prolétarisation² » des enseignants qui doit présider à la rédaction des programmes. Nous pensons, qu'il convient, pour cela, de réduire la part de curriculum caché, de rendre compte fidèlement du paradigme éducatif officiellement retenu et des conditions de sa cohérence en l'exprimant explicitement en introduction des programmes. Il faut indiquer précisément aux enseignants quelles sont les finalités poursuivies et comment elles se traduisent dans des buts, à travers chaque discipline, ainsi que dans des objectifs d'apprentissage au sein de chaque discipline : c'est la condition nécessaire pour qu'ils soient mobilisés et inventifs à la fois, capables de s'approprier une démarche et de créer les conditions de sa réussite.

Nous avons pu montrer qu'au-delà des premières différences de fond qui nous sont apparues, les caractéristiques et conditions rédactionnelles des deux programmes étudiés présentent des divergences relevant de choix opposés, délibérés de part et d'autre, mais dont les conséquences sont bien réelles sur la qualité de la lecture et de l'appropriation de ces programmes. Les rédacteurs de 2002 avaient fait le choix officiel de la lisibilité. Ils avaient, pour cela, multiplié les commentaires et les moments d'explicitation susceptibles de permettre l'intégration par tous les acteurs de l'ensemble du projet éducatif sous-tendu par ces programmes. Leur ambition était d'aider ainsi les enseignants à élaborer les conditions de sa mise en

¹ MEURET, D., 2007. *Gouverner l'école: une comparaison France-États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France. Éducation & société, p. 25

² STIEGLER, B. *Ars Industrialis. Prolétarisation*. Consulté le 29 septembre 2012 sur le site Ars Industrialis : <http://arsindustrialis.org/prol%C3%A9tarisation>

œuvre, leur laissant toute la part de conception et de régulation des situations susceptibles de faire apprendre les élèves. À l'inverse, le programme de 2008 marque le souci, abondamment rappelé officiellement, au nom de « la liberté pédagogique » des enseignants, de ne préciser que les objectifs et acquisitions visés. Outre la conception éminemment discutable de cette « liberté » (qui suppose que toute méthode est toujours systématiquement compatible avec les objectifs poursuivis), cet engagement n'a été tenu qu'en partie : les concepteurs de 2008 ont, à plusieurs reprises, sacrifié à quelques propositions de mises en œuvre ou bien de contenus convoquant avec peu d'ambiguïté certaines modalités d'enseignement particulières, présentant même, à certains moments, une part d'incohérence avec les intentions affichées.

Nous avons également pu constater que la présentation au public ainsi que les modalités d'élaboration de chaque programme présentaient des différences fondamentales entre les deux textes, qui n'ont pas été sans conséquences sur la qualité des écrits produits. Les programmes de 2002, élaborés au cours d'une période de cohabitation gouvernementale, ont été marqués par la loi d'orientation de 1989 qui avait résolument décidé d'organiser le système en fonction de l'apprenant. Ces programmes étaient, par ailleurs, le produit d'une élaboration longue et concertée, impliquant une commission d'experts de l'enseignement aux membres parfaitement identifiés, des instances consultatives officielles et différents interlocuteurs au premier rang desquels, les enseignants. Ce souci de la réflexion s'était également manifesté dans les déclarations du ministre de l'éducation, attaché à démontrer la volonté d'amélioration d'un système, à partir de l'analyse approfondie de son histoire plutôt que de sa transformation radicale. C'est dans une toute autre conjoncture que les programmes de 2008 ont été conçus. Ces textes s'inscrivent dans la continuité de la loi d'orientation de 2005, initiatrice du socle commun de connaissances et de compétences. Ils sont, par ailleurs, intégrés à une perspective de réforme de grande ampleur promise, lors de sa candidature, par un futur président de la République très soucieux de transformer radicalement un système jugé très sévèrement, et de s'impliquer, tant sur le fond que sur la forme, dans le processus d'élaboration des nouveaux programmes. De plus, les modalités d'élaboration de ces textes sont restées marquées par des délais de rédaction et de consultation courts ainsi que par l'absence d'enseignants du premier degré au sein des commissions de

rédaction. Ils l'ont été également par des déclarations de transparence et de concertation peu en phase avec le mystère entourant l'élaboration des textes, et avec les modalités d'une consultation dont les résultats ont été pris en compte essentiellement par des ajouts opportunistes de dernière minute, sans souci de maintenir la cohérence de certaines propositions. La présentation des programmes a, par ailleurs, été marquée par le ton polémique qui accompagnait des déclarations appuyant formellement le principe de rupture vis-à-vis, d'une part, d'une certaine conception de l'éducation et de l'enseignement, et d'autre part, de la manière de rédiger des programmes.

En ce qui concerne notre problématique relative aux paradigmes éducatifs véhiculés par chacun des programmes, nous avons avancé l'hypothèse de réponses très différentes apportées à l'enjeu de la modernité démocratique. Au terme de notre recherche, nous pouvons effectivement conclure quant à l'émergence de deux paradigmes éducatifs fort différents, au sein de deux programmes séparés de seulement six ans, soit moins du temps nécessaire à une cohorte d'élèves pour une expérimentation sur l'ensemble de son cursus primaire. Les deux textes s'opposent en effet sur bien des points : les conceptions de la culture, les types de rapports à instaurer entre les élèves et le savoir, les façons de considérer les élèves et le rôle de l'enseignant, et, en définitive, les profils de citoyens à former. L'une des propositions seulement, celle de 2002, nous paraît être de nature à relever effectivement le défi de la modernité démocratique tout en s'inscrivant authentiquement dans la tradition des valeurs républicaines, à l'avoir réellement pensé, de manière authentique et approfondie.

À la lumière de notre lecture des programmes, nous pouvons désormais affirmer que le paradigme de 2002 présente une grande cohérence entre les trois pôles qui le définissent. Il révèle, en effet, un pôle axiologique caractérisé par un projet de transmission des savoirs conçus sous l'angle de la construction de la normativité plutôt que sous celui de la normalisation à des élèves considérés comme des sujets. Ce projet intégrait indissociablement une perspective à long terme d'émancipation de tous les élèves par le développement progressif d'une « éthique de la communication », l'apprentissage du raisonnement et la construction d'un rapport au savoir signifiant, rationnel, distancié et critique, intégrant souvent une dimension interdisciplinaire, quel qu'en soit le support de diffusion. Le projet éducatif et

politique formalisé au sein des programmes de 2002 s'incarnait dans une citoyenneté pensée sur les bases d'une identité conjuguant enracinement dans une culture et ouverture à l'universalité ainsi que sur le modèle d'un apprentissage du fonctionnement civique et démocratique. Étaient alors associées la formation à l'inter-argumentation rationnelle, comme outil démocratique de discussion et de décision, et une approche humaniste qui accordait une grande importance à la diversité humaine et à l'universalité des questions existentielles. L'atteinte de ces finalités reposait sur une pédagogie des situations d'apprentissage, individuelles et collectives, conçues et régulées par l'enseignant. Leur efficacité supposait la prise en compte de la diversité des manières d'apprendre, la construction du savoir par des procédés inductifs, l'usage du conflit socio-cognitif et de procédures de réflexion métacognitives, et une évaluation préférentiellement attachée aux processus d'apprentissage. Le rapport au temps lui-même, assujéti aux contraintes du raisonnement et de la recherche, tolérait la variété et la lenteur des cheminements et intégrait la prise en compte des erreurs au processus d'apprentissage. Ces choix praxéologiques révélaient la prise d'appui sur les théories socio-constructivistes et cognitivistes et sur les travaux de la didactique contemporaine, centrés sur « l'enfant qui apprend ». Ils supposaient une formation des enseignants extrêmement exigeante dans la mesure où le maître était investi de la responsabilité de *faire apprendre* tous ses élèves.

Notre analyse des programmes de 2008 révèle, elle, un certain nombre d'ambiguïtés, voire de contradictions entretenues par ces derniers : ces programmes conjuguent différents modèles et juxtaposent parfois des éléments de manière qui semble incohérente mais qui répond, en réalité, à la nécessité de satisfaire des demandes politiques et sociales hétérogènes, voire hétéroclites. Au regard de l'ensemble de nos observations, nous avons cependant pu avancer que le paradigme sous-jacent à ces textes comporte un pôle axiologique privilégiant la normalisation à la normativité, avec une conception de la transmission de savoirs arc-boutée sur les « pédagogies explicites ». A notre sens, ce choix contribue à l'élaboration d'un rapport non critique au savoir et à la parole du maître, ainsi qu'à une dépendance entretenue à l'égard de ce dernier et d'une certaine « morale de la répétition », minorant les ambitions émancipatrices officiellement annoncées. Ces programmes visent plus vraisemblablement l'adaptation à l'exigence scolaire d'élèves pas encore

considérés comme sujets, et l'enseignement, à tous, des « fondamentaux » mécaniques du « lire-écrire-compter », ainsi que des informations jugées indispensables aux acquisitions du collège. La dimension praxéologique de ce modèle se caractérise par une pédagogie de l'exercice essentiellement individuel, l'entraînement constituant le moteur de l'apprentissage, voire de la compréhension. Cette pédagogie que l'on pourrait, avec Paulo Freire¹, qualifier de « bancaire », repose sur un enseignement structuré en amont, prenant peu en compte les régulations en cours d'apprentissage, s'exerçant du maître vers un élève générique, et avec une évaluation principalement centrée sur les résultats quantifiables. Le rapport au temps est celui d'une certaine immédiateté organisée par la restitution des acquisitions. Ce type de préférences praxéologiques renvoie à l'appui scientifique des théories behavioristes, suggère des emprunts à la « pédagogie explicite », et relève de la didactique traditionnelle, centrée sur une gestion des techniques de transmission du savoir et occultant, pour une grande part, l'apprenant concret et singulier. Le paradigme défendu en 2008 minimise ainsi, de facto, l'importance d'une formation professionnelle des enseignants renvoyés, pour l'essentiel, au « bon sens pédagogique » de leurs propres souvenirs de bons élèves.

Nos analyses convergent donc vers l'hypothèse selon laquelle, face aux nombreux défis qui s'imposent à l'école, et dont le principal est celui de la modernité démocratique, les programmes de 2002 auraient fait le pari de la formation d'un citoyen cultivé, rationnel et critique, initié au fonctionnement démocratique et ouvert à de nouvelles solidarités, mais aussi lucide quant aux nouveaux supports de connaissance et à la manière d'en faire des outils de savoir. Les prescriptions émergeant des textes manifestent un projet éducatif approfondi, caractérisé par sa transparence et par sa grande cohérence entre les finalités poursuivies, les moyens didactiques et pédagogiques envisagés, et l'étayage scientifique de l'ensemble.

Les programmes de 2008 s'inscrivent davantage dans une école primaire apparemment à l'écart des enjeux et problématiques sociétaux, attachée essentiellement aux fondamentaux scolaires classiques, et entretenant un rapport ambivalent avec la formation critique et citoyenne qu'on ne peut pas officiellement écarter mais qu'on marginalise très largement. Ces programmes apparaissent

¹ La pédagogie bancaire de Paulo Freire désigne l'acte de dépôt d'une matière inerte et prédéfinie dans un contenant vide prêt à recevoir et à mémoriser. FREIRE, P., 1974. *Pédagogie des opprimés (suivi de) Conscientisation et révolution*. Paris : F. Maspero

hâtivement conçus et se caractérisent par une confusion apparente dans les intentions annoncées. Ils permettent, en effet, de débusquer un important curriculum caché en raison des nombreuses incohérences entre les intentions affirmées et les contenus et moyens mis au service de leur réalisation. On peut même parler d' « illusion » lorsque l'affirmation abondamment réitérée de la « liberté pédagogique des enseignants » est fréquemment démentie par des suggestions plus ou moins directes de procédures pédagogiques à mettre en œuvre et que, simultanément, les finalités sont peu lisibles. On utilisera à nouveau ce qualificatif pour désigner le souci, abondamment exprimé, de rendre les programmes plus lisibles, dont la conséquence est, au contraire, une augmentation de leur fragilité principielle apparente, une augmentation de leur marge d'interprétation et, donc, un creusement potentiel de l'écart entre curriculum prescrit et curriculum réel, porteur, à terme, d'inéquité pour les élèves.

Au risque d'apparaître manier le paradoxe, il apparaît finalement que les programmes de 2002 seraient plus authentiquement « conservateurs », au meilleur sens du terme, en instituant un sujet critique face aux savoirs et contre certaines valeurs et pratiques sociales dominantes, conformément à la « grande tradition républicaine » telle que Condorcet avait pu l'initier en affirmant :

« Ainsi, former d'abord la raison, instruire à n'écouter qu'elle, à se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égarer ou l'obscurcir, et se laisser entraîner ensuite à ce qu'elle approuve ; telle est la marche que prescrit l'intérêt de l'humanité, et le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée¹ ».

« plus les hommes seront éclairés, moins ceux qui ont l'autorité pourront en abuser [...]. La vérité est donc à la fois l'ennemie du pouvoir comme de ceux qui l'exercent ; plus elle se répand, moins ceux-ci peuvent espérer de tromper les hommes² ».

Face à ce « conservatisme » hautement recommandable, nous serions tentés, en ce moment ultime de notre analyse, de qualifier les programmes de 2008 de « réactionnaires », dans la mesure où ils restent cantonnés à une certaine idéalisation

¹ CONDORCET, J.-A.-N. de Caritat, 1989. *Écrits sur l'instruction publique, 1 : cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Edilig. Les Classiques de la République, p. 185

² CONDORCET, J.-A.-N. de Caritat, 1989. *Écrits sur l'instruction publique, 1 : cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Edilig. Les Classiques de la République, pp. 261 - 262

du passé, à l'attachement à la transmission de savoirs figés, apparemment indépendante de l'évolution de la société, à la préférence accordée à un certain ordre, et cela dans l'ensemble du processus d'enseignement comme de la conception de l'éducation qu'ils proposent. Ils sont aussi « réactionnaires » en ce qu'ils s'appuient sur une conception archaïque de « l'homme machine » qui peut, justement, aujourd'hui, faire opportunément le lit du « capitalisme pulsionnel¹ ». Ils sont « réactionnaires » dans la mesure où ils se sont construits « en réaction », face à des programmes élaborés en concertation avec les enseignants et qui permettraient aux acteurs sociaux d'avancer de concert vers plus de justice et d'émancipation.

Nous avons bien conscience que cette opposition pourra apparaître manichéenne : la conclusion invite à durcir les traits en soulignant les plus saillants. La réalité est toujours plus complexe dans la mesure où elle invite à des compromis ; les textes portent toujours, plus ou moins implicitement, des affirmations contraires à leur ligne directrice car il a fallu faire des concessions pour obtenir des appuis ; ils distillent subtilement « poison » et « contre poison » pour pouvoir permettre de répondre, par avance, aux objections de parti-pris... Mais, pourtant, il faut bien, à un moment ou à un autre, faire émerger leur logique dominante, identifier ce qui les porte fondamentalement. Il faut que le citoyen puisse comprendre où sont les enjeux et faire ses choix en conséquences. Le chercheur, s'il peut y aider, n'est pas, alors, inutile.

Dans ce contexte, la « loi de refondation de l'école² », se donnant comme priorités l'école primaire et la formation des enseignants, présente des indicateurs intéressants qui semblent renouer avec l'esprit de 2002. Parmi ceux-ci on notera l'ambition de former des « citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie³ » et le projet de développer l'esprit critique⁴ des élèves. Il en est de même de la reconnaissance du partage, par tous les enfants, de la capacité d'apprendre et de progresser⁵, et du souci d'organiser la coopération de tous

¹ Le « capitalisme pulsionnel » renvoie à une économie de consommation à visée « comportementaliste ». STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*, Paris : Flammarion

² LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013

³ *Id.*, Article 12

⁴ *Id.*, Articles 15 ; 41 Rappelé dans le nouveau référentiel de compétences des maîtres de juillet 2013

⁵ *Id.*, Article 2

les élèves, y compris par la formation des maîtres¹. Afin que les intentions portées par cette Loi de Refondation se concrétisent, il est essentiel que la réflexion qui s'amorce sur les futurs programmes soit particulièrement claire, qu'elle spécifie les pôles axiologiques, scientifiques et praxéologiques ainsi que la cohérence entre eux. Il ne fait pas de doute que cette réflexion doit également se révéler audacieuse quant aux transformations curriculaires à envisager, indépendante des pressions consuméristes comme des représentations collectives relevant du sens commun ou de l'idéalisation d'un hypothétique passé. Les programmes sont essentiels, même s'ils ne sont pas tout. Leur élaboration et leur contenu en dit long sur l'avenir que nous voulons préparer. Refonder l'École impose donc d'y porter le plus grand soin... et de respecter, dans leur conception comme dans leur adoption, des procédures démocratiques.

¹ *Id.*, Articles 2 et 16

Bibliographie

Ouvrages et documents cités

ASTOLFI, J.-P., 1997. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éd. Pratiques & enjeux pédagogiques.

ASTOLFI, J.-P., 1998. *L'école pour apprendre*. 5^e éd. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

ASTOLFI, J.-P., 2008. *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF. Collection Pédagogies. Outils.

ATHANÉ, F., & KAIL, M., 2012. Du sujet au citoyen et retour. *L'homme et la société, Revue internationale de recherches et de synthèse en sciences sociales*, 3 avril 2012, 185 - 186, pp. 276 - 282.

AUDIGIER, F., 2003. L'éducation à la citoyenneté dans quelques-uns de ses débats. Dans P.PERRENOUD. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : éducation à la citoyenneté*. Lyon, France : Chronique sociale.

AUDIGIER, F., CRAHAY, M. et DOLZ, J. (éd.), 2006. *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles, Belgique : De Boeck. Raisons éducatives.

BALLION, R., 1982. *Les Consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock. Stock-Laurence Pernoud.

BEKOUICHE, R., 2006. *Proportionnalité et règle de trois*. Consulté le 3 mai 2008, sur Le projet SLECC : http://www.slecc.fr/sources-slecc/documents/reflexion/gien/maths_bkouiche_gien.pdf

BENTOLILA, A., 2007. *La maternelle : au front des inégalités linguistiques et sociales*. Ministère de l'Éducation Nationale.

BRISSIAUD, R., septembre 2006. *Le débat sur l'enseignement des mathématiques à l'école : la situation à la rentrée 2006*. Consulté le 12 novembre 2008, sur Le café pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=brissiaud%20situation%20%C3%A0%20la%20rentr%C3%A9e%202006>

BRUNER, J. S., 1983. *Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France. Psychologie d'aujourd'hui.

CHAMPIGNY, D., & DURAND, B., 2004. Enseigner les territoires de la proximité : quelle place pour l'enseignement du "local" ? Dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO.

CEDELLE, L., 2006. Le laboratoire des "anti-pédagogistes". *Le Monde de l'éducation*, n° 350, 09 septembre 2006, pp. 42 - 46.

- CHARLOT, B., BAUTIER, É. et ROCHEX, J.-Y., 1994. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin. Formation des enseignants.
- CHARNAY, R., février 2008. *Roland Charnay - Nouveaux programmes de mathématiques pour l'école primaire*. Consulté le 27 septembre 2008, sur [snuipp.fr](http://18.snuipp.fr/spip.php?article302) : <http://18.snuipp.fr/spip.php?article302>
- CHATEL, L., 29 avril 2008. *29 avril 2008*. Consulté le 30 avril sur Clés actu : kiosque.porte-parole.gouv.fr/001/001_004.html
- CHERVEL, A., 1992. *L'enseignement du français à l'école primaire : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Paris : Institut national de recherche pédagogique Éd. Économica.
- CHEVALLARD, Y., 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. (2e éd. revue et augm.) Grenoble : la Pensée sauvage. Recherches en didactique des mathématiques.
- CONDORCET, J.-A.-N. de Caritat, 1989. *Écrits sur l'instruction publique, I : cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Edilig. Les Classiques de la République.
- CRAHAY, M., 2008. La difficulté d'articuler diverses procédures arithmétiques dans les problèmes complexes. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & P. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?* (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck.
- DARCOS, X., novembre 2007. *Document d'orientation. Propositions du Ministre de l'éducation nationale, soumises à discussion, pour définir un nouvel horizon pour l'école primaire*. Consulté le 3 juillet 2008 sur Portail du gouvernement : <http://media.Éducation.gouv.fr/file/40/9/20409.pdf>
- DARCOS, X. (2008). *Présentation des nouveaux programmes du primaire - Ministère de l'Éducation Nationale*. Consulté le 3 juillet 2008 sur [éducation.gouv.fr](http://www.Éducation.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html) : <http://www.Éducation.gouv.fr/cid21007/presentation-des-nouveaux-programmes-du-primaire.html>
- DARCOS, X., 29 avril 2008. *Présentation des programmes de l'école primaire - Ministère de l'Éducation nationale*. Consulté le 6 juillet 2008 sur [Éducation.gouv.fr](http://www.Éducation.gouv.fr/cid21254/presentation-des-programmes-ecole-primaire.html) : <http://www.Éducation.gouv.fr/cid21254/presentation-des-programmes-ecole-primaire.html>
- DARCOS, X. (2007). *Programme de travail et d'action de Xavier DARCOS pour le 2e trimestre de l'année scolaire 2007-2008*. Consulté le 17 août 2008 sur [Éducation.gouv.fr](http://www.Éducation.gouv.fr/cid20632/programme-de-travail-et-d-action-de-xavier-darcos-pour-les-mois-a-venir.html) : <http://www.Éducation.gouv.fr/cid20632/programme-de-travail-et-d-action-de-xavier-darcos-pour-les-mois-a-venir.html>
- DAUPHIN, O., JANNEAU, R. et PERRON, N., 2009. *L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée : vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique ?* Paris, France : l'Harmattan.

- DE CORTE, E., & VERSCHAFFEL, L., 2008. Apprendre et enseigner les mathématiques : un cadre conceptuel pour concevoir des environnements d'enseignement-apprentissage stimulants. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & J. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - que disent les recherches psychopédagogiques ?*. Bruxelles : De Boeck. Pédagogies en développement.
- DENAT, C., 2007. Maxime. Dans *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Ellipses.
- DESSIEUX, G., KNAFOU, R., & LEON, E., 2004. L'Europe : un paradigme scientifiquement faible mais un enjeu civique. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO.
- DEVELAY, M., 2006. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF éd. Collection Pédagogies.
- DEVELAY, M., 1995. Le sens d'une réflexion épistémologique. Dans M. DEVELAY (Dir.), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines - Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2001. *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. Paris : Didier.
- DOISE, W. et MUGNY, G., 1981. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-editions.
- DOREL, G., & GRAS, J., 2004. Quels territoires enseigner ? . Dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO.
- DOUADY, R., 2012. Didactique des mathématiques. *Encyclopaedia Universalis*. (Encyclopaedia Universalis, Éd.)
- DOUDIN, P. A., MARTIN, D. et ALBANESE, O., 1999. *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*. Peter Lang.
- DUVERGER, J., 2007. École élémentaire et enseignement des langues. *Tréma*. 1 septembre 2007. N° 28, pp. 17-22.
- FAGNANT, A., 2008. Résoudre et symboliser des problèmes additifs et soustractifs en début d'enseignement primaire. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & P. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?* 2e éd. Bruxelles : De Boeck.

- FALAIZE, B., 2008. *L'histoire à l'école primaire*. Consulté le 13 mai 2009 sur Mediapart : <http://blogs.mediapart.fr/edition/usages-et-mesusages-de-l-histoire/article/160308/l-histoire-a-l-ecole-primaire-par-beno>
- FEVRIER, C., & ZANCARINI-FOURNEL, M., 2004. L'histoire et la géographie saisies par le genre. Dans *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO.
- FORQUIN, J.-C., & PATURET, J.-N., 1999. Culture. Dans J. HOUSSAYE, *Questions pédagogiques* (pp. 109 - 122). Paris : Hachette.
- FREIRE, P., 1974. *Pédagogie des opprimés (suivi de) Conscientisation et révolution*. Paris : F. Maspero.
- FUMAT, Y., 2000. La civilité peut-elle s'enseigner ? *Revue française de pédagogie*. 2000. Vol. 132, n° 1, pp. 101-113.
- GAUTIER, C., BISSONNETTE, S., & RICHARD, M., 2007. L'enseignement explicite. Dans V. DUPRIEZ, & G. CHAPELLE, *Enseigner* (p. 107 à 116). Paris : PUF.
- GISBERT, R., BERGERAS, R. et CELLIER, G., 2007. *Civilité, civisme, citoyenneté*. Grenoble, France : SCÉRÉN-CRDP de l'académie de Grenoble.
- HADJI, C., 2012. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies
- Haut Conseil de l'Éducation, 2007. *L'école primaire - Bilan des résultats de l'école*. Consulté le 10 juillet 2008 sur Haut Conseil de l'Éducation : http://www.hce.Éducation.fr/gallery_files/site/21/39.pdf
- HOUSSAYE, J., 1992. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : P. Lang.
- JOHSUA, S., 1999. *L'école entre crise et refondation*. Paris : la Dispute.
- JOUTARD, P., 16 juin 2011. (P. LEGRIS, Intervieweur). Consulté le 20 juin 2011 sur "Aggiornamento" : <http://aggiornamento.hypotheses.org> -
- JOUTARD, P., 5 janvier 2012. (I. DELHAYE - LE GOAZIOU, Intervieweur)
- JOUTARD, P., 23 juin 2009. *Philippe JOUTARD. Vidéo dailymotion*. Consulté le 10 mai 2011 sur Dailymotion : http://www.dailymotion.com/video/x9ozdo_philippe-joutard_news#.Ua4GWZXkxGg
- KAMBOUCHNER, D., MEIRIEU, P., STIEGLER, B., GAUTIER, J. et VERGNE, G., 2012. *L'école, le numérique et la société qui vient*. Paris, France : Mille et une nuits.

- KERLAN, Alain, 2003. *Philosophie pour l'Éducation: le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éd. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- LAHIRE, Bernard, 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Larousse, 2005. *Le Petit Larousse illustré*. Paris : Larousse.
- LEGENDRE, M.-F., 2008. Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. Dans M. ETTAYEBI, R. OPERTTI, & P. JONNAERT (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. Paris : l'Harmattan. Éducatifs et sociétés.
- LEGRAND, L., 1988. *Les politiques de l'Éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France. Que sais-je ?
- LELIEVRE, C., 2008. *Pédagogues et républicains*. Consulté le 7 septembre 2008 sur Mediapart :
<http://www.mediapart.fr/club/blog/claude-lelievre/040608/%E2%80%9Cp%C3%A9dagogues%E2%80%9D-et-%E2%80%9Crepublicains%E2%80%9D>
- MAULINI, Olivier, 2005. *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies.
- MEIRIEU, P. Un nouvel art d'apprendre ? Consulté le 23 janvier 2010, sur le Site de Philippe MEIRIEU - Histoire et actualité de la pédagogie :
<http://meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf>
- MEIRIEU, P., 1987. *Les Devoirs à la maison*. Paris : Syros. L'École des parents.
- MEIRIEU, P., 1991. *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.
- MEIRIEU, P., 1991. *Apprendre oui, mais comment*. 8e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogies.
- MEIRIEU, Philippe et GUIRAUD, Marc, 1997. *L'école ou la guerre civile*. Paris : Plon.
- MEIRIEU, P., 2007. *La pédagogie entre le dire et le faire : ou Le courage des commencements*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.
- MEIRIEU, P., 2007. *Les situations-problèmes... vingt ans après*. Consulté le 21 septembre 2013 sur le Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie : <http://meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>

- MEIRIEU, P., 2009. Faut-il en finir avec la pédagogie ? *Colloque du GREP*. Toulouse. Consulté le 23 août 2011 sur le Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie : http://www.meirieu.com/ARTICLES/GREP_CONF_pedagogie.pdf
- MEURET, D., 2007. *Gouverner l'école: une comparaison France-États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France. Éducation & société.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Conférence de presse de Jack LANG du 20 juin 2000. *Archives du ministère de l'Éducation nationale*.
- Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Refonder la politique d'élaboration des programmes. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Les nouveaux programmes de l'école. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 20 février 2002. Les nouveaux programmes de l'école primaire. *Dossier de presse, Archives du ministère de l'Éducation nationale*.
- Direction de l'enseignement scolaire – Programme de pilotage, 2004. *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école : actes du colloque organisé à Paris les 12,13 et 14 décembre 2002*. Buc : SCEREN-CRDP Académie de Versailles. Les actes de la DESCO
- NORA, P., 2004. Nation. Dans Collectif, *Guide républicain*. Paris : Delagrave.
- NUNZIATI, G., 1990. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques* n° 280.
- NUSSBAUM, M. C., 2011. *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris : Climats.
- NUSSBAUM, M. C., 2012. *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris, France : Climats.
- PARLEBAS, P., 1981. *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : Publications INSEP.
- PERRENOUD, P., 1993. Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. HOUSSAYE (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 61 – 76. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P., 2003. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : éducation à la citoyenneté*. Lyon : Chronique sociale.
- PERRENOUD, P., 2010. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur. Collection Pédagogies.

PERRENOUD, P., 2011. *Quand l'école prétend préparer à la vie : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. Issy-les-Moulineaux : ESF. Pédagogies.

RACINE, B., 2007. L'expresso. (J.-F. JARRAUD, Interviewer). Consulté le 2 mai 2008 sur le Café Pédagogique :
<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/BRacineinteressermaternelle.aspx>

RAULIN, D., 2006. *Les programmes scolaires : des disciplines souveraines au socle commun*. Paris : Retz. Défis d'éducation.

RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., 2009. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 7^e éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection Pédagogie.

REBOUL, O., 1999. *Les valeurs de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Collection Premier cycle.

REVUZ, A., 2012. Enseignement des mathématiques. *Encyclopaedia Universalis* (Encyclopaedia Universalis, Éd.)

REY, B., 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éd. Collection Pédagogies.

ROBBES, B., 2009. *Conférence sur la pédagogie différenciée*. Consulté le 27 février 2011 sur le Site de Philippe Meirieu - Histoire et actualité de la pédagogie :
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf

ROBERT, A. D., 2010. *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. Enseignement et réformes.

ROCHE, G., 1998. *Quelle école pour quelle citoyenneté ? : les chemins de l'école*. Paris : ESF. Pratiques et enjeux pédagogiques.

ROCHE, G., 2002. *L'éducation civique aujourd'hui : dictionnaire encyclopédique*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd. Collection pédagogies.

ROUMEGOUS, C., & CLERC, P., 2008. *Histoire - géographie : des programmes inadaptés à la compréhension du monde d'aujourd'hui*. Consulté le 31 mars 2008 sur Le café pédagogique :
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes2008_histgeo.aspx

SARKOZY, N., 2007. *Discours de Metz*. Consulté le 9 avril 2008 sur Jean Véronis - technologies du langage :
<http://www.veronis.fr/discours/transcript/2007-04-17/Sarkozy/mai%2068#n2>

SARKOZY, N., 2007. *Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à M. Xavier Darcos, ministre de l'éducation nationale, sur les*

priorités en matière de politique de l'enseignement. Consulté le 20 septembre 2008 sur Vie publique : <http://discours.vie-publique.fr/notices/077002457.html>

SARKOZY, N., 2007. *Lettre aux éducateurs*. Consulté le 20 septembre 2007 sur Éducation.gouv.fr :
Éducation.gouv.fr: <http://media.Éducation.gouv.fr/file/41/3/6413.pdf>

SARKOZY, N., 2008. *Discours de Périgueux*. Consulté le 30 octobre 2008 sur Éducation. gouv.fr :
http://media.Éducation.gouv.fr/file/fevrier/09/4/discours_president_perigueux_24094.pdf

SCHMIDT, R. A., 1993. *Apprentissage moteur et performance*. Paris : Vigot. Collection Sport + enseignement.

SEN, A., 2000. *Repenser l'inégalité*. Paris : Éd. du Seuil. L'Histoire immédiate.

SIEGFRIED, A., 1952. *L'âme des peuples*. Paris : Hachette.

STIEGLER, B. Ars Industrialis. *Désir*. Consulté le 16 septembre 2012 sur le site Ars Industrialis : <http://arsindustrialis.org/d%C3%A9sir>

STIEGLER, B. Ars Industrialis. *Prolétarisation*. Consulté le 29 septembre 2012 sur le site Ars Industrialis : <http://arsindustrialis.org/prol%C3%A9tarisation>

STIEGLER, B., 2008. *Prendre soin, de la jeunesse et des générations*, Paris : Flammarion.

TERRAIL, J.-P., 2002. *De l'inégalité scolaire*. Paris : la Dispute.

TORBEYNS, J., VERSCHAFFELL, L., & GHESQUIERE, P., 2008. Développement des stratégies d'addition et de soustraction. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & J. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?* 2e éd. Bruxelles : De Boeck.

VERSCHAFFEL, L., & DE CORTE, E., 2008. La modélisation et la résolution des problèmes d'application : de l'analyse à l'utilisation efficace. Dans M. CRAHAY, L. VERSCHAFFEL, E. DE CORTE, & P. GREGOIRE, *Enseignement et apprentissage des mathématiques - Que disent les recherches psychopédagogiques ?* 2e éd. Bruxelles : De Boeck.

Textes officiels cités

LOI n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

LOI n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2005.

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013.

Ministère de l'Éducation Nationale, 1992. *Charte des Programmes. BOEN n°8 du 20 février 1992.*

Ministère de l'Éducation, 1980. Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen. *BOEN n° 31 du 11 septembre 1980.*

Ministère de l'Éducation, 1977. Horaires, objectifs et programmes du cycle préparatoire. *BOEN n°22 du 9 juin 1977.*

Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des écoles, élémentaire, 1985. *Complément aux programmes et instructions du 13 mai 1985.*

Ministère de l'Éducation Nationale, 1985. Lettre ministérielle du 29 octobre 1985 adressée aux recteurs, inspecteurs d'académie, chefs d'établissements et directeurs d'écoles. *BOEN n° 39 du 7 novembre 1985.*

Ministère de l'Éducation Nationale, 1991. Informatique et nouvelle politique pour l'école primaire. *BOEN n°22 du 6 juin 1991.*

Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Brevet informatique et internet (B2i). École - collège. *BOEN n°42 du 23 novembre 2000.*

Ministère de l'Éducation nationale, 2000. Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école. *BOEN n° 23 du 15 juin 2000.*

Ministère de l'Éducation Nationale, 2002. Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *BOEN Hors-série n°1 du 14 février 2002.*

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. La sensibilité, l'imagination, la création. École maternelle. Éducation artistique. École élémentaire. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Histoire-géographie. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. École maternelle. Agir et s'exprimer avec son corps. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Éducation physique et sportive. Cycle des

apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Éducation physique et sportive. École maternelle, cycle des apprentissages fondamentaux, cycle des approfondissements. Fiches d'accompagnement. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002. Mathématiques. Cycle des approfondissements. Dans *Documents d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Mathématiques. École primaire. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La Main à la pâte. Académie des technologies, 2005. Découvrir le monde à l'école maternelle. Le vivant, la matière, les objets. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Découvrir le monde. Cycle des apprentissages fondamentaux. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - la main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes 2002. Cycles 1, 2 et 3. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Sciences et technologie. Cycle des approfondissements. Dans *Document d'application*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Cycles 1 et 2. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. Académie des Sciences - La main à la pâte, 2002. Enseigner les sciences à l'école. Outils pour la mise en oeuvre des programmes. Cycle 3. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Fiches connaissances. Cycles 2 et 3. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction générale de l'enseignement scolaire, 2006. *Le langage à l'école maternelle. Outils pour la mise en œuvre des programmes*. Dans *Document d'accompagnement des programmes*. Montrouge : [SCEREN]-Centre national de documentation pédagogique. Collection Textes de référence - écoles.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2002. Littérature : cycle des approfondissements, cycle 3 applicable à la rentrée 2002. Dans *Document d'application des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire, 2003. Lire et écrire au cycle 3 : repères pour organiser les apprentissages au long du cycle. Dans *Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection École.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2007. Programmes de langues étrangères pour l'école primaire. Préambule commun. *BOEN Hors-série n° 8 du 30 août 2007*.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Les nouveaux programmes de l'école primaire. Projet soumis à consultation. *BOEN Hors-série n° 0 du 20 février 2008*.

Ministère de l'Éducation Nationale, 2008. Horaires et programmes de l'école primaire. *BOEN hors-série n°3 du 19 juin 2008*.

Ministère de l'Éducation nationale, 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. École - collège - lycée. *Encart Bulletin officiel n° 32 du 23 août 2008*.

Annexes

Annexe 1 : Programmes de l'école primaire de 2002

N°1
14 FÉVR.
2002

Page 1
à 100

Le

B O

BULLETIN OFFICIEL DU MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DU MINISTÈRE DE LA RECHERCHE

NUMÉRO HORS-SÉRIE

● HORAIRES ET
PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT
DE L'ÉCOLE PRIMAIRE



HORAIRES ET PROGRAMMES

3	Arrêté fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires A. du 25-1-2002. JO du 10-2-2002 (NOR : MENE0200180A)
5	Arrêté fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire A. du 25-1-2002. JO du 10-2-2002 (NOR : MENE0200181A)
6	Annexe
13	I - Préambule
16	II - École maternelle
40	III - Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)
64	IV - Cycle des approfondissements (cycle 3)
94	V - Annexe - Brevet informatique et internet - niveau 1

SOMMAIRE

HORAIRES DES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES

A. du 25-1-2002. JO du 10-2-2002
NOR : MENE0200180A
RLR : 514-3
MEN - DESCO A4

Vu code de l'éducation not. titres Ier et II du livre III ; D. n° 74-763 du 3-9-1974 mod. ; D. n° 90-788 du 6-9-1990 mod. par D. n° 91-383 du 22-4-1991 not. art. 10 ; avis du CSE du 10-1-2002

Article 1 - La durée moyenne de la semaine scolaire des élèves à l'école maternelle et à l'école élémentaire est fixée à vingt-six heures. Les modifications d'horaires liées à l'aménagement de la semaine scolaire ne peuvent

avoir pour effet de modifier ni l'équilibre entre les domaines disciplinaires, excepté dans les conditions particulières définies à l'article 3, ni la durée totale annuelle des horaires d'enseignement.

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

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

Cycle des apprentissages fondamentaux

DOMAINES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM
Maîtrise du langage et de la langue française	9 h	10 h
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
ACTIVITÉS QUOTIDIENNES (*)	HORAIRE MINIMUM	
Lecture et écriture (rédaction ou copie)	2 h 30	

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

Cycle des approfondissements

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale	3 h		3 h
	Arts visuels			
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

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

Article 3 - La répartition des horaires par domaines disciplinaires sur plusieurs semaines et selon des rythmes différents est possible, sous réserve que l'on respecte quotidiennement le temps des activités de lecture et d'écriture et que l'on puisse vérifier périodiquement que l'horaire global par domaine disciplinaire est assuré.

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

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

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

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

- rentrée 2002 : première année du cycle des approfondissements ;

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

- rentrée 2004 : troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux, troisième année du cycle des approfondissements.

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

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

Article 10 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 25 janvier 2002
 Pour le ministre de l'éducation nationale
 et par délégation,
 Le directeur de l'enseignement scolaire
 Jean-Paul de GAUDEMAR

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

A. du 25-1-2002 . JO du 10-2-2002

NOR : MENE0200181A

RLR : 514-4

MEN - DESCO A4

Vu code de l'éducation not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990 ; D. n° 90-788 du 6-9-1990 modifié par D. n° 91-383 du 22-4-1991 not. art. 10 ; A. du xxx ; avis du CNP du 4-12-2001 ; avis du CSE du 10-1-2002

Article 1 - Les programmes d'enseignement de l'école primaire sont fixés en annexe du présent arrêté.

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

- **rentrée 2002** : première année du cycle des apprentissages premiers, première année du cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle), première année du cycle des approfondissements ;

- **rentrée 2003** : deuxième année du cycle des apprentissages premiers, deuxième année du cycle des apprentissages fondamentaux (première année de l'école élémentaire), deuxième année du cycle des approfondissements ;

- **rentrée 2004** : troisième année du cycle des apprentissages fondamentaux, troisième année du cycle des approfondissements.

Article 3 - Les programmes de langues vivantes

étrangères ou régionales à l'école élémentaire annexés au présent arrêté seront appliqués à la date d'entrée en vigueur de cet enseignement fixée à l'article 8 de l'arrêté du 25 janvier 2002 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires susvisé. Le programme transitoire de l'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales au cycle des approfondissements sera précisé par un arrêté spécifique.

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

Article 5 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 25 janvier 2002

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

SOMMAIRE

I - PRÉAMBULE

1. Une école exigeante, ouverte à toutes les formes d'intelligence	13
2. Une culture scolaire partagée	13
3. La réussite de tous	14
4. Horaires et programmation	14
5. Les instruments de travail	15

II - ÉCOLE MATERNELLE

Introduction

1. Une école organisée pour les jeunes enfants	16
2. Accompagner les ruptures et organiser les continuités	16
3. Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages	17
3.1 Le langage au cœur des apprentissages	17
3.2 Vivre ensemble	18
3.3 Agir et s'exprimer avec son corps	18
3.4 Découvrir le monde	18
3.5 La sensibilité, l'imagination, la création	18
3.6 Compétences transversales	19

Le langage au cœur des apprentissages

Objectifs et programme

1. Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication	19
2. Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation	19
2.1 Créer pour chaque enfant le plus grand nombre possible de situations d'échange verbal	19
2.2 Inscrire les activités de langage dans l'expérience (verbaliser les actions) et multiplier les interactions	19
3. Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires	19
3.1 Rappeler verbalement les activités qui viennent de se dérouler dans la classe	20
3.2 Se repérer dans le temps et utiliser les marques verbales de la temporalité	20
3.3 Du rappel des événements passés au récit : découvrir les cultures orales	20
3.4 Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés	20
4. Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire	21
4.1 Découvrir les principales fonctions sociales de l'écrit	21
4.2 Se familiariser avec le français écrit	21
4.3 Construire une première culture littéraire	21
4.4 Prendre conscience des réalités sonores de la langue	22
4.5 Des activités graphiques aux activités d'écriture	22
4.6 Découvrir le fonctionnement du code écrit	23
5. Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle	24
6. Évaluation et identification des difficultés	24
7. Premier contact avec une langue étrangère ou régionale	24
7.1 Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles	24
7.2 Acquisition des premiers énoncés et de quelques éléments de la culture des pays ou régions concernés	24
7.3 Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues	24

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

1. Compétences de communication	25
2. Compétences concernant le langage d'accompagnement de l'action (langage en situation)	25
3. Compétences concernant le langage d'évocation	25
4. Compétences concernant le langage écrit	25
4.1 Fonctions de l'écrit	25
4.2 Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature	25
4.3 Découverte des réalités sonores du langage	25
4.4 Activités graphiques et écriture	25

Vivre ensemble	
Objectifs et programme	26
1. Être accueilli	26
2. Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire	26
2.1 Trouver ses repères et sa place	26
2.2 Apprendre à coopérer	26
2.3 Comprendre et s'approprier les règles du groupe	26
3. Échanger et communiquer dans des situations diversifiées	26
3.1 Dialoguer avec des camarades, avec des adultes	27
3.2 Découvrir les usages de la communication réglée	27
3.3 Prendre sa place dans les discussions	27
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle	
Agir et s'exprimer avec son corps	
Objectifs et programme	27
1. Des actions motrices fondamentales aux situations d'activités	27
2. Expériences corporelles et langage	28
3. Articulation avec les autres domaines d'activité	28
4. L'activité de l'enfant et le rôle de l'enseignant	28
5. L'activité physique des tout petits	29
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle	
1. Compétences spécifiques liées aux différents activités	29
1.1 Réaliser une action que l'on peut mesurer	29
1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnement	30
1.3 Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement	30
1.4 Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive	30
2. Compétences transversales et connaissances	30
Découvrir le monde	
Objectifs	31
Programme	31
1. Découverte sensorielle	31
2. Exploration du monde de la matière	31
3. Découvrir le monde vivant	31
3.1 Observation des caractéristiques du vivant	31
3.2 Découverte de différents milieux, sensibilisation aux problèmes de l'environnement	32
3.3 Découverte du corps et sensibilisation aux problèmes d'hygiène et de santé	32
4. Découvrir le monde des objets, éducation à la sécurité	32
5. Repérages dans l'espace	32
6. Le temps qui passe	33
7. Découverte des formes et des grandeurs	33
8. Approche des quantités et des nombres	33
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle	
1. Compétences dans le domaine sensoriel	34
2. Compétences dans le domaine de la matière et des objets	34
3. Compétences dans le domaine du vivant, de l'environnement, de l'hygiène et de la santé	34
4. Compétences dans le domaine de la structuration de l'espace	34
5. Compétences dans le domaine de la structuration du temps	34
6. Compétences relatives aux formes et aux grandeurs	35
7. Compétences relatives aux quantités et aux nombres	35
La sensibilité, l'imagination, la création	
Le regard et le geste	
Objectifs	35
Programme	35
1. Le dessin	36
2. Les compositions plastiques	36
3. L'observation et la transformation des images	36
4. Les collections et les musées	36
5. Les activités de création et le langage oral	37
Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle	37
La voix et l'écoute	
Objectifs	37
Programme	37
1. Activités vocales	37
1.1 Acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons	37
1.2 Jeux vocaux	38
1.3 Invention de chants et productions vocales	38

2. Activités d'écoute	38
3. Activités avec des instruments	38
Compétences devant être acquises à la fin de l'école maternelle	39
III - CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - CYCLE 2	
Introduction	40
Horaires	41
Maîtrise du langage et de la langue française	
Objectifs	41
Programme	42
1. Maîtrise du langage oral	42
1.1 Prendre toute sa place dans le réseau des communications quotidiennes	42
1.2 Entrer dans le dialogue didactique	42
1.3 Continuer à apprendre à parler la langue française et à la comprendre	42
1.4 Parler sur des images	42
1.5 Structurer et augmenter le vocabulaire disponible	43
1.6 Dire des textes	43
2. Lecture	43
2.1 Avoir compris le principe qui gouverne le codage alphabétique des mots	43
2.2 Savoir segmenter les énoncés écrits et oraux jusqu'à leurs constituants les plus simples	44
2.3 Deux manières d'identifier les mots	44
2.4 Apprendre à identifier les mots par la voie indirecte (déchiffrer)	44
2.5 Apprendre à identifier des mots par la voie directe	45
2.6 Comprendre les textes	45
3. Écrire des textes	47
3.1 Activités graphiques	47
3.2 Problèmes de l'orthographe	47
3.3 Mobilisation des connaissances et organisation des textes	48
3.4 Mise en mots	48
3.5 Édition des textes	48
4. Évaluer les compétences acquises	48
Compétences devant être acquises en fin de cycle	48
1. Maîtrise du langage oral	48
1.1 Communiquer	48
1.2 Maîtrise du langage de l'évocation	49
2. Lecture et écriture	49
2.1 Compréhension	49
2.2 Reconnaissance des mots	49
2.3 Production de textes	49
2.4 Écriture et orthographe	49
Vivre ensemble	
Objectifs	49
Programme	49
1. Continuer à construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire	49
2. Se construire comme sujet et comprendre sa place dans le groupe à travers les apprentissages fondamentaux	50
3. Dépasser l'horizon de l'école	50
Compétences devant être acquises en fin de cycle	50
Mathématiques	
Objectifs	50
Programme	51
1. Exploitation de données numériques	51
2. Connaissance des nombres entiers naturels	51
3. Calcul	52
4. Espace et géométrie	52
5. Grandeurs et mesure	52
Compétences devant être acquises en fin de cycle	53
1. Exploitation de données numériques	53
1.1 Problèmes résolus en utilisant une procédure experte	53
1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle	53
2. Connaissance des nombres entiers naturels	53
2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels (inférieurs à 1000)	53
2.2. Ordre sur les nombres entiers naturels	53
2.3 Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels	53

3. Calcul	53
3.1 Calcul automatisé	53
3.2 Calcul réfléchi	53
3.3 Calcul instrumenté	53
4. Espace et géométrie	53
4.1 Repérage, orientation	53
4.2 Relations et propriétés : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs	54
4.3 Solides : cube, pavé droit	54
4.4 Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle	54
5. Grandeurs et mesure	54
5.1 Longueurs et masses	54
5.2 Volumes (contenances)	54
5.3 Repérage du temps	54
Découvrir le monde	
Objectifs	54
Programme	54
1. De l'espace familier aux espaces lointains	54
2. Le temps qui passe	55
3. La matière	55
4. Le monde du vivant	55
4.1 Les manifestations de la vie chez l'enfant	55
4.2 Les manifestations de la vie chez les animaux et chez les végétaux	55
4.3 Diversité du vivant et diversité des milieux	55
5. Les objets et les matériaux	55
6. Les technologies de l'information et de la communication (TIC)	56
Compétences devant être acquises en fin de cycle	56
1. Dans le domaine de l'espace	56
2. Dans le domaine du temps	56
3. Dans le domaine du vivant	56
4. Dans le domaine de la matière, des objets et des techniques de l'information et de la communication	56
Langues étrangères ou régionales	
Objectifs	57
Programme	57
1. Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles	57
2. Développement de l'aptitude à l'écoute	57
3. Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière	57
4. Découverte de faits culturels	58
5. Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues	58
Compétences à acquérir en fin de cycle	58
Éducation artistique	
Arts visuels	58
Objectifs	58
Programme	58
1. Le dessin	59
2. Les compositions plastiques	59
3. Les images	59
4. L'approche et la connaissance d'œuvres	59
Compétences à acquérir en fin de cycle	59
Éducation musicale	60
Objectifs	60
Programme	60
1. Voix et chant	60
1.1 Culture vocale	60
1.2 Répertoire	60
2. Écoute	60
2.1 Culture de l'oreille	60
2.2 Répertoire	60
2.3 Pratiques instrumentales	60
3. Réalisations de projets musicaux	60
Compétences devant être acquises en fin de cycle	61
Éducation physique et sportive	
Objectifs	61
Programme	61
1. Activités physiques et compétences spécifiques	61
1.1 Réaliser une performance mesurée	61
1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnements	62

1.3 S'opposer individuellement ou collectivement	62
1.4 Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive	62
2. Compétences générales	62
3. Programmation des activités	62
Compétences devant être acquises en fin de cycle	63
1. Compétences spécifiques	63
2. Compétences générales et connaissances	63
IV - CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS - CYCLE 3	
Introduction	64
Horaires	66
DOMAINES TRANSVERSAUX	
Maîtrise du langage et de la langue française	
Objectifs	66
Programme	67
Compétences devant être acquises en fin de cycle	68
1. Compétences générales	68
1.1 Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe	68
1.2 Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe	68
2. Compétences spécifiques	68
Éducation civique	
Objectifs	p71
Programme	p71
1. Participer pleinement à la vie de son école	p71
2. Être citoyen dans sa commune	p71
3. Être citoyen en France	p71
4. S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde	p71
Compétences devant être acquises en fin de cycle	p72
LANGUE FRANÇAISE, ÉDUCATION LITTÉRAIRE ET HUMAINE	
Littérature (dire, lire, écrire)	
Objectifs	72
Programme	72
1. Lecture des textes de la littérature de jeunesse	72
2. Dire les textes	73
3. Écrire à partir de la littérature	73
4. Ateliers de lecture	73
Compétences devant être acquises en fin de cycle	74
Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	
Objectifs	74
Programme	75
1. Le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte	75
1.1 Le verbe (grammaire, conjugaison, orthographe)	75
1.2 Le nom (grammaire, orthographe)	75
2. Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte	75
3. Vocabulaire et orthographe lexicale	75
3.1 Activités de vocabulaire	75
3.2 Maîtrise de l'orthographe lexicale	76
Compétences devant être acquises en fin de cycle	76
Langues étrangères ou régionales	
Objectifs	76
Programme	76
1. Un apprentissage centré sur des activités de communication	76
2. Un entraînement régulier et méthodique	77
2.1 Écouter et comprendre	77
2.2 S'exprimer à l'oral	77
2.3 Lire et comprendre	77
2.4 S'exprimer à l'écrit	77
3. Renforcement de la maîtrise du langage	77
4. Découverte de faits culturels	77
5. Dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère	77

Compétences devant être acquises en fin de cycle	78
Histoire	
Objectifs	78
Programme	79
1. La Préhistoire	79
2. L'Antiquité	79
3. Le Moyen-Âge (476-1492)	79
4. Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)	79
5. Le XIXe siècle (1815-1914)	79
6. Le XXe siècle et le monde actuel	79
Compétences devant être acquises en fin de cycle	80
Géographie	
Objectifs	80
Programme	80
1. Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines	81
2. Espaces européens : une diversité de paysages	81
3. Espaces français	81
4. La France à l'heure de la mondialisation	81
Compétences devant être acquises à la fin du cycle	81
ÉDUCATION SCIENTIFIQUE	
Mathématiques	
Objectifs	82
Programme	82
1. Exploitation de données numériques	82
2. Connaissance des nombres entiers naturels	82
3. Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux	83
4. Calcul	83
5. Espace et géométrie	83
6. Grandeurs et mesure	83
Compétences devant être acquises en fin de cycle	84
1. Exploitation de données numériques	84
1.1 Problèmes relevant des quatre opérations	84
1.2 Proportionnalité	84
1.3 Organisation et représentation de données numériques	84
2. Connaissance des nombres entiers naturels	84
2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels	84
2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels	84
2.3 Structuration arithmétique des nombres entiers naturels	84
3. Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux	84
3.1 Fractions	84
3.2 Désignations orales et écrites des nombres décimaux	85
3.3 Ordre sur les nombres décimaux	85
3.4 Relations entre certains nombres décimaux	85
4. Calcul	85
4.1 Résultats mémorisés, procédures automatisées	85
4.2 Calcul réfléchi	85
4.3 Calcul instrumenté	85
5. Espace et géométrie	85
5.1 Repérage, utilisation de plans, de cartes	85
5.2 Relations et propriétés : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale	85
5.3 Figures planes : triangle (et cas particuliers), carré, rectangle, losange, cercle	86
5.4 Solides : cube, parallélépipède rectangle	86
5.5 Agrandissement, réduction	86
6. Grandeurs et mesure	86
6.1 Longueurs, masses, volumes (contenances), repérage du temps, durées	86
6.2 Aires	86
6.3 Angles	86
Sciences expérimentales et technologie	
Objectifs	86
Programme	87
1. La matière	87
2. Unité et diversité du monde vivant	87
3. Éducation à l'environnement	87
4. Le corps humain et l'éducation à la santé	87

5. L'énergie	87
6. Le ciel et la Terre	87
7. Monde construit par l'homme	87
8. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sciences expérimentales et la technologie ..	87
Compétences devant être acquises en fin de cycle	88
ÉDUCATION ARTISTIQUE (arts visuels, éducation musicale, approche d'autres disciplines artistiques...)	
Arts visuels	
Objectifs	88
Programme	89
1. Le dessin comme composante plastique	89
2. Des caractéristiques d'un volume à son organisation spatiale	89
3. Les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication	89
4. La perception de l'environnement et sa représentation	90
5. L'approche et la connaissance des œuvres	90
Compétences devant être acquises en fin de cycle	90
Éducation musicale	
Objectifs	90
Programme	90
1. Voix et chant	90
1.1 Culture vocale	90
1.2 Répertoire	90
2. Écoute	91
2.1 Culture de l'oreille	91
2.2 Répertoire	91
3. Pratiques instrumentales	91
4. Réalisation de projets musicaux	91
Compétences devant être acquises en fin de cycle	91
ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	
Objectifs	91
Programme	92
1. Activités physiques, sportives et artistiques, et compétences spécifiques	92
1.1 Réaliser une performance mesurée	92
1.2 Adapter ses déplacements à différents environnements	92
1.3 S'affronter individuellement ou collectivement	92
1.4 Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive	92
2. Compétences générales et connaissances	92
3. Programmation des activités	93
Compétences attendues en fin de cycle	93
1. Compétences spécifiques	93
2. Compétences générales et connaissances	93
V - ANNEXE - BREVET INFORMATIQUE ET INTERNET - NIVEAU 1	
Maîtriser les premières bases de la technologie informatique	94
Adopter un attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques	94
Produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte	94
Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet,	94
base de données de la BCD ou du CDI)	94
Communiquer au moyen d'une messagerie électronique	94

I - PRÉAMBULE

1 - Une école exigeante

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

Les défis que notre enseignement affronte sont de plus en plus complexes. Ils contraignent à élargir sans cesse l'horizon des objectifs tout en s'assurant, de manière chaque fois plus vigilante, qu'aucun élève n'est laissé à l'écart. C'est le cas de l'apprentissage des langues vivantes qui doit permettre à la France de satisfaire à des exigences partagées par la plupart de ses partenaires dans le monde. Pour être efficace, il doit être entrepris dès le plus jeune âge et ne peut se limiter à une simple sensibilisation. Il suppose donc un véritable enseignement se prolongeant au collège. Toutefois, pour éviter toute surcharge génératrice d'échec, il doit être articulé avec tous les autres domaines de l'école primaire et, plus particulièrement, avec la maîtrise du langage et de la langue française, priorité absolue.

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

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

2 - Une culture scolaire partagée

Deux grands axes structurent l'enseignement primaire, la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique. Transmettre la langue nationale est l'objectif fondamental. Se sentir chez soi dans la langue française est indispensable pour accéder à tous les savoirs. Tout au long de l'école primaire, cet impératif doit être la préoccupation permanente des enseignants. À l'école

maternelle, ils donnent la priorité à l'expression orale et préparent l'accès à l'écrit. Savoir lire et aimer lire sont les objectifs majeurs des premières classes de l'école élémentaire. Dès la fin du cycle 2, l'élève doit pouvoir lire avec aisance et comprendre un texte simple. Cet apprentissage de la lecture se poursuit tout au long du cycle 3. Les élèves y rencontrent des textes de plus en plus longs, divers et complexes. Ils apprennent donc à lire dans toutes les disciplines et à travers des écrits de nature différente : œuvres de fiction, récits et documents historiques, descriptions géographiques, comptes rendus d'expériences scientifiques. Voilà pourquoi les ateliers de lecture, si profitables dans ce cycle, doivent se distribuer dans les différents domaines : ateliers de lecture littéraire, les plus nombreux et les plus réguliers ; ateliers de lectures historiques, géographiques et scientifiques, ponctuellement, pour chaque grand thème abordé. L'apprentissage de l'écriture est une longue conquête qui se prépare dès l'école maternelle. À la fin du cycle 2, les élèves doivent pouvoir rédiger cinq à dix lignes, en maîtrisant les problèmes du vocabulaire, de la syntaxe et de l'orthographe. Ce travail est prolongé au cycle 3 par la production de textes spécifiques des différentes disciplines : récits ou poèmes en littérature, courtes synthèses en histoire ou en géographie, carnets d'expériences en sciences expérimentales, projets, petits scénarios en arts visuels...

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

Les divers champs disciplinaires n'émergent que progressivement tout au long de l'école primaire. Ils n'existent pas à l'école maternelle dont les programmes ne contiennent pas de liste de connaissances à retenir ni même de répartition horaire. Cela ne signifie pas, bien au contraire, que les enfants n'y apprennent rien. La programmation des apprentissages doit y être aussi rigoureuse et exigeante que dans les cycles de l'école élémentaire. Dès le cycle 2 apparaissent les langues étrangères ou régionales, au début de l'école élémentaire les mathématiques, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive. Au cycle 3 se dégagent la littérature, l'histoire et la géographie, les sciences expérimentales et la technologie. Les technologies de l'information et de la communication ne s'organisent pas en une discipline autonome. Ce sont des outils au service des diverses activités scolaires, dont l'appropriation active conduit au premier niveau du Brevet informatique et internet (B2i). Elles facilitent les approches interdisciplinaires et l'ouverture au monde. Il en est de même des images, fixes ou mobiles, qui sont utilisées dans la plupart des domaines disciplinaires et appréhendées de manière plus approfondie dans le cadre des arts visuels.

L'organisation progressive des enseignements en champs disciplinaires

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

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

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

Pour faciliter le travail des maîtres et assurer une liaison plus efficace entre école primaire et collège, chaque partie du programme est suivie de la liste des compétences exigibles à la fin de l'école maternelle, du cycle des apprentissages fondamentaux et du cycle des approfondissements. Chaque fois sont distingués d'un côté les comportements et les savoir-faire (être capable de), de l'autre les connaissances (avoir compris et retenu). Ainsi se définit ce que l'on est en droit d'attendre de l'école primaire, premier niveau d'une culture commune.

3 - La réussite de tous

Ce recensement systématique des compétences fournit la base des évaluations à chaque fin de séquence ou lors des grands rendez-vous qui rythment le déroulement de l'enseignement comme lors de l'évaluation des apprentissages de cycle 2 (en début de CE2). Ce renforcement des évaluations ne doit pas conduire à stigmatiser, à classer prématurément, à enfermer les élèves dans des catégories

qui deviennent des destins ou, pire, à faire revivre des structures de relégation d'un autre temps. Ce sont des instruments qui aideront les maîtres à assurer la réussite de tous leurs élèves. Si elles enfermaient les plus fragiles dans leur échec, elles n'auraient pas rempli leur objectif. Il en est ainsi également des outils pour mesurer le progrès en langage des élèves à la fin d'école maternelle et au début d'école élémentaire. Plus que jamais, la seule règle est le regard positif porté sur l'enfant, même en extrême difficulté. Les maîtres doivent donc veiller à mettre en valeur les résultats déjà atteints plutôt que les manques, mesurer des évolutions plutôt que des niveaux, en déduire des stratégies pour assurer la réussite de chacun des élèves. Il n'y a pas, en effet, de traitement global des obstacles à la réussite scolaire : chaque cas est particulier et relève d'une analyse, d'un traitement spécifique sur la longue durée, comme le prévoient entre autres les programmes personnalisés d'aide et de progrès (PPAP). C'est l'occasion de rappeler la nécessaire différenciation de tout enseignement.

Si le regard porté sur chaque élève est individualisé, il ne doit pas être unique. L'accompagnement des élèves fragiles suppose le travail en réseau, avec l'école maternelle voisine comme avec le collège. Cette prise en charge est de la responsabilité des équipes d'école ou de cycle, même lorsqu'un appui est demandé aux membres du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASSED). Les maîtres sauront utiliser la diversité des moyens mis à leur disposition (études dirigées, technologie de l'information et de la communication, projets artistiques et culturels, activités physiques et sportives), tant il est vrai que le détour pédagogique peut être plus efficace que la multiplication d'exercices pour permettre à l'élève de reprendre confiance en lui-même.

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

4 - Horaires et programmation

Les horaires de l'école élémentaire indiqués à la fin des programmes des cycles 2 et 3 sont donnés sur la base d'une semaine de quatre jours et demi dont il faudra soustraire une récréation de quinze minutes chaque demi-journée. Compte tenu de la disparité des organisations de la semaine d'une école à l'autre, ils doivent être traduits en une répartition annuelle susceptible de mieux intégrer les formes de scolarité exceptionnelles comme les classes transplantées ou les projets thématiques (en particulier les projets artistiques et culturels). Dans plusieurs cas, il est indiqué une fourchette horaire qui laisse aux enseignants une plage de liberté importante pour programmer leurs activités. De même, la suppression d'un horaire spécifique accordé aux études dirigées ne signifie pas la disparition de celles-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée.

Cette souplesse permet à l'équipe de cycle d'ajuster les enseignements au plus près des besoins et aux maîtres d'adopter à chaque étape le rythme qui leur convient. Il peut arriver d'ailleurs que le conseil de cycle décide d'accorder à telle activité une importance plus grande, en fonction d'une actualité ou de tout autre motif. Il en est ainsi de la demi-heure de débat consacrée à la vie de classe qui, en cas de crise ou lors de l'élaboration d'un projet exceptionnel, doit pouvoir être augmentée. D'ailleurs, la répartition horaire ne peut pas être interprétée à la lettre, dans la mesure où chaque domaine n'est jamais fermé sur lui-même. Tous participent de la maîtrise du langage et une part de leur temps y est nécessairement consacrée. En dehors de cette organisation transversale de la programmation, clairement affirmée en cycle 3 mais déjà présente au cycle 2, il est bien d'autres recoupements. Quand, en arts visuels, le maître initie à la lecture de l'image, il facilite le travail de toutes les disciplines

qui l'utilisent. Lorsque, en géographie, il fait étudier à ses élèves des paysages, il contribue à éduquer leur regard et donc satisfait à l'un des objectifs des arts visuels.

Cette indispensable liberté ne doit pas mettre en péril l'équilibre général de l'année et la programmation des activités tout au long du cycle. Une organisation rigoureuse du cycle, de l'année et de chaque période d'apprentissage est indispensable. Elle doit être affichée dans la classe. Elle est complétée par un contrôle a posteriori du travail fait, grâce aux indications portées sur le cahier-journal. Il est utile, périodiquement, de faire le bilan des actions entreprises et, grâce aux évaluations, d'en mesurer les effets. Cet examen, qu'il est bon de conduire en équipe de cycle, permet de reconsidérer la programmation des apprentissages et éventuellement de la corriger. Quelles que soient les formes d'organisation retenues de la journée et de la semaine, un impératif s'impose à tous : faire lire et écrire chaque élève quotidiennement, à travers les différents domaines d'activité, pendant un temps suffisant, et ainsi le conduire à l'autonomie qui lui permettra de profiter pleinement des enseignements du collège. Un encadré spécifique le rappelle clairement dans les horaires des cycles 2 et 3.

Les projets d'école, centrés sur des objectifs pédagogiques, sont les instruments dont disposent les équipes de maîtres pour organiser la programmation la mieux adaptée à leurs élèves dans le respect des objectifs à atteindre. Ils doivent assurer les continuités nécessaires et aider aux ruptures indispensables. La progression des élèves implique en effet les unes et les autres. La collaboration régulière entre enseignants d'école maternelle et enseignants d'école élémentaire, comme entre enseignants d'école élémentaire et enseignants de collège, est seule susceptible de donner leur cohésion aux apprentissages des élèves jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire.

5 - Les instruments de travail

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

d'apprentissage seront régulièrement publiées et mises à la disposition de chacun sur le serveur informatique du ministère.

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

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

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

II - ÉCOLE MATERNELLE

INTRODUCTION

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

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

La loi d'orientation de 1989 a rappelé les places respectives de l'école maternelle et de l'école élémentaire dans l'enseignement primaire. Le décret du 6 septembre 1990⁽²⁾ en a précisé l'organisation en trois cycles pédagogiques : "le cycle des apprentissages premiers, qui se déroule à l'école maternelle" ; "le cycle des apprentissages fondamentaux, qui commence à la grande section dans l'école maternelle et qui se poursuit pendant les deux premières années de l'école élémentaire" ; "le cycle des approfondissements, qui correspond aux trois dernières années de l'école élémentaire et débouche sur le collège". La responsabilité de l'école maternelle est donc double. Il lui appartient d'abord de mener à bien les apprentissages premiers. Il lui appartient aussi d'engager tous ses élèves, sans exception, dans cette première étape des apprentissages fondamentaux, sans laquelle l'entrée dans l'écrit ne saurait être réussie.

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

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

(1) L'enseignant de l'école primaire est le plus souvent une enseignante. La grammaire du français conduit toutefois à utiliser le seul masculin lorsqu'il est fait référence à des fonctions abstraites. "L'enseignant", "le maître" comme "les élèves" ou "l'enfant" renvoient donc ici à l'usage générique de chacun de ces termes sans distinction de sexe. Dans les autres emplois des termes désignant des professions, il est au contraire recommandé de distinguer par le masculin et le féminin les fonctions qu'exercent des personnes réelles.
(2) Décret n° 90-788 du 6 septembre 1990 relatif à l'organisation et au fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, J.O du 8 septembre 1990.

1 - Une école organisée pour les jeunes enfants

L'enfant qui entre pour la première fois à l'école maternelle s'est déjà donné de nombreux savoir-faire et habitudes qui règlent sa vie quotidienne dans son milieu familial ou chez l'assistante maternelle, mais aussi, de plus en plus souvent, dans des lieux de vie collective comme la crèche ou la halte-garderie. L'école, par ses dimensions, le nombre d'adultes et d'enfants qui la fréquentent, ses équipements, constitue cependant un environnement inattendu qui met en défaut ses repères et auquel il va devoir s'adapter.

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

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

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

Toutefois, le vécu quotidien des enfants ne se réduit pas au temps scolaire. Il y a bien sûr la vie familiale, mais aussi des moments durant lesquels l'enfant est pris en charge dans d'autres modes d'accueil. Tout en gardant sa liberté d'action et ses spécificités, l'école maternelle joue un rôle pivot dans le réseau des institutions de la petite enfance pour mettre en place les synergies possibles et éviter les incompatibilités et les surcharges.

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

2 - Accompagner les ruptures et organiser les continuités

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

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

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

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

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

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

L'évaluation est une dimension centrale de l'activité des enseignants, à l'école maternelle comme dans les autres niveaux de la scolarité primaire. Elle facilite l'adaptation des activités aux besoins de la classe comme de chacun des élèves. Des outils variés ont été produits par les maîtres ou leur ont été proposés. Ils permettent de faire le point au moment où chacun des enfants commence à mettre ses premiers acquis au service des exigences d'une nouvelle étape d'apprentissages.

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

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

Il s'agit dans tous les cas, et tout au long de la scolarité maternelle, d'assurer un accompagnement de l'enfant, qui respecte son identité,

son rythme, ses besoins en lui donnant les conditions d'une scolarité heureuse et réussie.

3 - Cinq domaines d'activités pour structurer les apprentissages

Pour donner à chaque enfant l'occasion d'une première expérience scolaire réussie, d'une part l'école maternelle lui permet de former sa personnalité et de conquérir son autonomie au sein d'une communauté qui n'est plus celle de sa famille, d'autre part elle l'aide à grandir et lui offre les moyens de constituer le socle des compétences nécessaires pour construire les apprentissages fondamentaux. Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles... Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ses dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires... Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques.

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

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

L'école maternelle structure ses enseignements en cinq grands domaines d'activités. Chacun est essentiel au développement de l'enfant et constitue un socle pour ses apprentissages. Chacun participe de manière active et complémentaire à la conquête du langage et ancre son usage dans des communications authentiques, dans l'expérience et dans l'action. De même, chacun est l'occasion, pour l'enfant, d'organiser le monde dans lequel il vit, de construire les catégories qui rassemblent ou différencient les objets qui l'entourent en apprenant à tenir compte des critères qui les distinguent⁽³⁾.

3.1 Le langage au cœur des apprentissages

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

Le langage s'exerce d'abord à travers l'expérience quotidienne, mais ses fonctions plus complexes se découvrent aussi dans des situations organisées qui permettent à chacun de découvrir, de structurer des manières neuves de comprendre la parole d'autrui ou de se faire comprendre. L'accent mis à l'école maternelle sur les usages

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

oraux du langage n'interdit pas, bien au contraire, d'accéder à de multiples visages des cultures écrites. Cela n'empêche pas non plus l'enfant de commencer à concevoir comment fonctionne le code alphabétique et comment il permet de lire ou d'écrire. C'est en effet dans l'activité orale que l'écrit est rencontré à l'école maternelle. De la qualité de ce premier et nécessaire abord dépend en grande partie l'aisance des apprentissages ultérieurs.

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

3.2 Vivre ensemble

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

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

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

3.3 Agir et s'exprimer avec son corps

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

L'école doit offrir à l'enfant l'occasion d'élargir le champ de ses expériences dans des milieux et des espaces qui l'aident à mieux se connaître et à développer ses capacités physiques, qui l'incitent à ajuster et diversifier ses actions, qui lui offrent une palette de sensations et d'émotions variées, lui procurent le plaisir d'évoluer et de jouer au sein d'un groupe.

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

différent de "sauter d'un engin pour retomber sur ses pieds" (activités gymniques).

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

3.4 Découvrir le monde

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

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

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

3.5 La sensibilité, l'imagination, la création

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

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

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

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

Grâce à des actions spécifiques organisées dans le cadre du projet d'école, éventuellement soutenues par des projets artistiques et culturels (PAC), les enfants sont amenés à explorer des univers

artistiques variés, notamment ceux du théâtre ou de la danse.

3.6 Compétences transversales

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

LE LANGAGE AU CŒUR DES APPRENTISSAGES

OBJECTIFS ET PROGRAMME

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

1 - Permettre à chaque enfant de participer aux échanges verbaux de la classe et inscrire les activités de langage dans de véritables situations de communication

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

La pédagogie du langage repose donc d'abord sur le rétablissement puis le maintien de la communication entre chaque enfant et les adultes de l'école d'une part, entre chaque enfant et tous les autres d'autre part. Cette communication est loin d'être seulement verbale. Elle s'inscrit aussi dans les gestes et les attitudes, dans la clarté et dans l'évidence des situations. Elle suppose donc, de la part de l'enseignant, un respect scrupuleux de l'organisation des espaces et du temps, une mise en place matérielle rigoureuse de chaque activité, une attention permanente à ce qui se passe dans la classe, un souci d'explicitation du vécu quotidien, une verbalisation simple et fortement ancrée dans son contexte. Le domaine d'activités "Vivre ensemble" contribue au développement progressif d'une communication efficace dans la classe et dans l'école. Toutefois, les autres domaines d'activités supposent, eux aussi, des échanges verbaux de qualité et, en conséquence, sont l'occasion de développer, chez chaque enfant, les compétences de communication que leur mise en œuvre exige.

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

Dans la mesure où le langage est au cœur de tous les apprentissages, il importe que chaque activité ait une dimension linguistique clairement

affichée. Toutefois, le travail du langage ne peut être seulement occasionnel et doit donc être programmé avec rigueur. L'équilibre entre ces deux modalités est l'un des gages de la qualité des enseignements proposés.

2 - Accompagner le jeune enfant dans son premier apprentissage du langage : langage en situation

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

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

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

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

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

3 - Apprendre à se servir du langage pour évoquer des événements en leur absence : événements passés, à venir, imaginaires

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

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

qu'on parle autour de lui, dans cette deuxième phase une action incessante de l'adulte est nécessaire.

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

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

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

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

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

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

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

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

marquants), son école (la rentrée, la fête de l'école). Il doit aussi deviner celui de la société civile (calendrier) et, plus tard, de la culture qui la sous-tend (histoire).

Une deuxième difficulté réside dans la compréhension et l'expression de la position relative des événements les uns par rapport aux autres dans la trame de ce temps objectif. Il en est de même pour la superposition ou la succession des différentes durées. Cela suppose l'emploi d'autres marques verbales : des mots-outils référés cette fois à des dates et non plus au présent de l'énonciation ("avant", "après", "le jour suivant", "le jour précédent"...), des usages différents des temps des verbes marquant l'antériorité relative (temps simples opposés au temps composé), le caractère ponctuel et fini d'un événement ou, au contraire, le fait qu'il dure ou soit répétitif (opposition du passé composé à l'imparfait, voire, dans les récits littéraires, du passé simple à l'imparfait). Comme pour l'espace, le lexique (les verbes en particulier) joue un rôle essentiel dans cette expression de la temporalité.

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

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

Les moments où l'on rassemble le groupe pour dire un conte ou une histoire constituent un apport important pour l'accès au langage de l'évocation. Ils permettent d'aller plus avant encore dans le pouvoir de représentation du langage, en explorant des mondes imaginaires et en constituant une première culture partagée. L'immense répertoire des traditions orales est ici au centre du travail. Son exploration doit être soigneusement programmée de manière à ce que se constitue une véritable connaissance des grands thèmes (la vie, la mort, les rites de passage, la dépendance et la liberté, le courage et la lâcheté, la pauvreté et la richesse, le bien et le mal...) ainsi que des personnages qui ne sauraient être ignorés (bestiaire traditionnel, héros des principaux contes ou des classiques de la littérature de jeunesse qui inspirent à leur tour la culture orale). On prendra soin de ne pas oublier les traditions orales régionales ainsi que celles des aires culturelles des enfants étrangers ou d'origine étrangère qui fréquentent l'école. Au travers de cette diversité, il est possible d'effectuer des rapprochements qui manifestent le caractère universel de cette culture. L'art du conteur, qui non seulement raconte mais adapte son texte à son public et dialogue avec lui, doit être ici au centre de la démarche. Le retour régulier sur les histoires ou les contes les plus forts est la règle : ils doivent pouvoir être connus et reformulés par tous les élèves. Certes, une partie de la trame narrative échappe toujours aux enfants, mais, si l'on prend soin de construire une progression qui aille des histoires les plus simples aux plus complexes, il est possible de constituer progressivement une culture des contes en s'appuyant sur l'un pour aller vers l'autre.

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

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

3.4 Se repérer dans l'espace et décrire des objets ordonnés

Lorsque l'enfant dispose d'une représentation orientée de son propre corps et commence à s'en servir pour organiser l'espace qui l'entoure (voir dans le domaine "Découvrir le monde" la rubrique

“Repérages dans l’espace”), il peut verbaliser de manière plus assurée les relations spatiales. Il convient alors de l’aider à s’approprier :

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

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

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

4 - Se familiariser avec le français écrit et se construire une première culture littéraire

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

Cet aspect du travail de la maîtrise du langage introduit l’enfant aux apprentissages fondamentaux de manière particulièrement efficace. Il est donc au centre de la dernière année de l’école maternelle (enfants de 5 ans) mais doit se poursuivre pendant la première année de l’école élémentaire comme préalable nécessaire à une entrée explicite dans l’apprentissage de la lecture. C’est en ce sens que le cycle des apprentissages fondamentaux commence dès l’école maternelle et se poursuit à l’école élémentaire. C’est aussi en ce sens que la programmation des activités des deux premières années de l’école élémentaire ne peut être effectuée sans l’aide des enseignants de l’école maternelle.

4.1 Découvrir les principales fonctions sociales de l’écrit

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

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

De la même manière, les supports de l’écrit peuvent être explorés et donner lieu à des tris, à des comparaisons. Avec les plus grands, on peut commencer à travailler sur l’organisation du coin lecture ou de

la bibliothèque-centre documentaire en séparant quelques types de livres. Dans toutes ces activités, il ne s’agit jamais de se livrer à un travail formel, excessif à cet âge, ni de construire des catégories abstraites. On attend des élèves qu’ils manipulent les matériaux proposés, qu’ils les comparent, qu’ils constituent des tris provisoires qui pourront être remis en question par le tri suivant.

4.2 Se familiariser avec le français écrit

En français, la distance entre langue orale et langue écrite est particulièrement importante. Cela se remarque tout autant pour le lexique utilisé que pour la syntaxe ou encore pour la prégnance de la norme. Si le jeune enfant se rapproche des réalités de la langue écrite en apprenant à utiliser le langage de l’évocation, il reste encore très éloigné de celles-ci alors qu’il sait déjà comprendre beaucoup de choses et se faire bien comprendre à l’oral. Il convient donc de le familiariser avec la langue de l’écrit si l’on souhaite qu’il profite plus pleinement des lectures qui lui seront faites et que, plus tard, à l’école élémentaire, lorsqu’il apprendra à lire, il reconnaisse derrière les signes graphiques une langue qui lui est déjà familière.

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

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

Les livres illustrés (albums) qui s’adressent aux enfants ne sachant encore lire constituent le plus souvent une littérature d’excellente qualité tant par les thèmes qu’elle traite que par la manière de les aborder dans un subtil échange entre textes et images. Ces objets sont faits pour être lus et discutés avec les enfants dans la famille (par un prêt de livres à domicile) comme à l’école. Ils sont l’occasion d’une première rencontre avec l’un des constituants importants dans le quotidien de l’école maternelle. Une bibliographie courante mise régulièrement à jour par le ministère de l’éducation nationale permet aux maîtres d’effectuer au mieux leurs sélections.

4.3 Se construire une première culture littéraire

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

Si, pour les plus petits (deux ans), l’essentiel de l’activité réside dans l’impact de la lecture faite par le maître ainsi que dans la verbalisation suggérée à propos des images qui accompagnent le texte, dès trois ans il convient de demander à l’enfant qu’il reformule ce qu’il a

entendu dans son propre langage. La mémorisation est soutenue par les images. C'est par le dialogue qui accompagne ces tentatives que l'enseignant reconstruit les passages qui, parce qu'ils n'ont pas été compris, n'ont pas été mémorisés ou encore qui ont été compris de manière erronée. Dès cinq ans, des débats sur l'interprétation des textes peuvent accompagner ce travail rigoureux de la compréhension.

On évitera de passer de trop longs moments à analyser de manière formelle les indications portées par les couvertures. Par contre, on peut, à partir des illustrations qu'elles comportent, apprendre aux enfants à retrouver le texte qu'ils cherchent, à faire des hypothèses sur le contenu possible d'un nouvel album. Dans tous les cas, il appartient au maître de dire ce qu'est réellement cette histoire par une lecture à haute voix des textes dont on a tenté de découvrir le contenu.

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

4.4 Prendre conscience des réalités sonores de la langue

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

La syllabe est un point d'appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d'un énoncé est le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue. On prendra garde au fait qu'il s'agit de syllabes orales et que, selon les régions, les découpages syllabiques des énoncés sont différents (il suffit de se tenir à un même type de découpage). L'un des moyens les plus simples de faire sentir la réalité des syllabes consiste à rythmer les énoncés, en frappant dans les mains par exemple. Cela se fait naturellement dans une chanson et peut se faire très facilement dans des comptines ou des poèmes. On peut aller plus loin en instaurant des jeux visant à allonger un mot d'une syllabe, à le diminuer, à inverser les syllabes ou à trouver des enchaînements de la dernière syllabe d'un mot à la première du mot suivant... Ces jeux peuvent tout aussi bien se faire avec des syllabes non signifiantes dans la mesure où il s'agit précisément de détourner l'attention de la signification.

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

tique trop difficiles à réaliser pour des enfants qui ne savent pas encore lire.

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

4.5 Des activités graphiques aux activités d'écriture

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

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

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

Le geste graphique

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

C'est en étant attentif à ses comportements dans différentes activités qu'on peut vérifier si un enfant va devenir droitier ou gaucher et qu'on peut donc l'aider à structurer cette composante importante de sa motricité. Il convient de lui offrir de réelles alternatives et de lui faire prendre conscience des résultats qu'il obtient en fonction du geste et de la main qu'il mobilise. Qu'il soit droitier ou gaucher, il doit apprendre à tenir ses instruments sans crisper la main (en utilisant la pince du pouce et de l'index et le support du majeur), à disposer la surface qu'il utilise dans le prolongement de l'avant-bras (correctement placé) tout en adoptant une posture adéquate.

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

L'observation et l'analyse des formes sont certainement l'aspect le plus délicat de l'activité graphique. Ce sont des processus perceptifs

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

Activités de dessin

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

Activités graphiques

Les activités graphiques sont très souvent utilisées, à l'école maternelle, dans l'unique but de former la main de l'enfant à l'écriture. C'est trop en réduire l'intérêt. L'expression graphisme peut en effet s'appuyer sur une culture très développée dans de nombreuses aires culturelles qui, pour diverses raisons, ne privilégient pas la figuration. Elle est aussi très présente dans les arts décoratifs (tissage, poterie, décoration d'objets utilitaires...). Elle utilise des enchaînements de lignes simples, rectilignes ou courbes, continues ou brisées, et des alternances de couleurs qui se structurent parfois en motifs. Elle s'inscrit sur la surface graphique en utilisant aussi bien le fond que les tracés et joue sur la répétition, l'alternance, les rythmes ou les multiples facettes de la symétrie.

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

Activités d'écriture

Si les activités d'écriture requièrent des compétences graphomotrices, elles sont indissociables d'apprentissages linguistiques. L'enfant doit ainsi devenir progressivement capable de tracer des écritures tout en découvrant le fonctionnement du code alphabétique, en le comprenant et en commençant à le maîtriser (voir § 4.6.).

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

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

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

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

Le recours à l'écriture cursive⁽⁴⁾ s'impose quand l'enfant est amené à reproduire des enchaînements de mots ou de phrases. Elle favorise le nécessaire découpage en mots de l'écriture. Elle doit donc être proposée à tous les enfants à l'école maternelle dès qu'ils en sont capables. L'écriture cursive nécessite une capacité d'observation des modèles particulièrement aiguisée puisque, dans ce cas, les lettres sont peu individualisées (un même tracé peut chevaucher deux lettres). Elle recourt à un geste graphique complexe fait d'enchaînements de tracés spécifiques selon un ordre prédéterminé et une orientation unique (de gauche à droite). Maîtriser les différents types de tracés, les enchaîner correctement pour former chaque lettre, suivre la trajectoire d'écriture en enchaînant les lettres entre elles constituent la première étape. Progressivement, en maîtrisant ses tracés, l'enfant est amené à écrire sur une ligne, puis, si possible, en fin de grande section, entre deux lignes. L'évaluation de ces compétences au début de la grande section permet à l'enseignant de situer la progression de ses élèves et de moduler ses exigences en fonction de leurs possibilités.

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

4.6 Découvrir le fonctionnement du code écrit

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

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

La deuxième conquête est celle qui permet de prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres, alors que l'oral est fait d'énoncés continus, rythmés par des coupures qui ne correspondent que rarement avec les frontières des mots. On peut aider l'enfant à faire ce nouveau pas en écrivant devant lui, tout en disant à haute voix ce qu'on écrit, ou encore en lui demandant où se trouve tel ou tel mot d'une phrase qu'on vient de lui lire.

La troisième conquête, très progressive, est celle qui éclaire le mécanisme d'encodage de l'écriture alphabétique : il met en relation des unités sonores et des unités graphiques. Le prénom est souvent le support privilégié d'une première prise de conscience. Il en est de même pour les mots qui reviennent le plus souvent dans l'activité

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

de la classe, comme les jours de la semaine. L'enfant les reconnaît d'abord de manière approximative, sans être capable de savoir comment les lettres qu'ils contiennent jouent leur rôle. Lorsqu'il tente de les reproduire, il invente des systèmes d'écriture successifs. Il est important de lui laisser le temps de construire cette connaissance du principe alphabétique et de lui en donner les moyens. Trouver comment l'on pourrait écrire un mot simple en se servant des matériaux qui ont été progressivement constitués dans la vie de la classe est l'aboutissement de ces "ateliers d'écriture".

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

Tous les enfants ne sont pas parvenus à construire le principe alphabétique à la fin de l'école maternelle. Ils doivent donc continuer à travailler dans cette perspective à l'école élémentaire. La transmission des informations sur ce qui a été fait et sur ce qui a été obtenu par chaque élève au moment du changement d'école ne peut en aucun cas être éludée.

5 - Cas des élèves dont le français n'est pas la langue maternelle

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

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

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

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

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

6 - Évaluation et identification des difficultés

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

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

7 - Premier contact avec une langue étrangère ou régionale

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

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

7.1 Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

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

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

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

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

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

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

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

7.3 Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

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

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle**1 - COMPÉTENCES DE COMMUNICATION***Être capable de :*

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité (à 3 ou 4 ans) ;
- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse ;
- participer à un échange collectif en acceptant d'écouter autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange.

2 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ACTION (LANGAGE EN SITUATION)*Être capable de :*

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

3 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE D'ÉVOCATION*Être capable de :*

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

4 - COMPÉTENCES CONCERNANT LE LANGAGE ÉCRIT**4.1 Fonctions de l'écrit***Être capable de :*

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

4.2 Familiarisation avec la langue de l'écrit et la littérature*Être capable de :*

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

4.3 Découverte des réalités sonores du langage*Être capable de :*

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

4.4 Activités graphiques et écriture*Être capable de :*

- écrire son prénom en capitales d'imprimerie et en lettres cursives ;
- copier des mots en capitales d'imprimerie, en cursives avec ou sans l'aide de l'enseignant ;
- reproduire un motif graphique simple en expliquant sa façon de procéder ;
- représenter un objet, un personnage, réels ou fictifs ;
- en fin d'école maternelle, copier une ligne de texte en écriture cursive en ayant une tenue correcte de l'instrument, en plaçant sa feuille dans l'axe du bras et en respectant le sens des tracés.

4.5 Découverte du principe alphabétique*Être capable de :*

- dès la fin de la première année passée à l'école maternelle (à 3 ou 4 ans), reconnaître son prénom écrit en capitales d'imprimerie ;
- pouvoir dire où sont les mots successifs d'une phrase écrite après lecture par l'adulte ;
- connaître le nom des lettres de l'alphabet ;
- proposer une écriture alphabétique pour un mot simple en empruntant des fragments de mots au répertoire des mots affichés dans la classe.

VIVRE ENSEMBLE

OBJECTIFS ET PROGRAMME

Apprendre à “vivre ensemble” est l’un des principaux objectifs d’une école maternelle qui offre à chaque enfant le cadre éducatif d’une collectivité structurée par des règles explicites et encadrée par des adultes responsables. Grâce aux multiples relations qui s’y établissent, dans les situations de vie quotidienne comme dans les activités organisées, l’enfant découvre l’efficacité et le plaisir de la coopération avec ses camarades. Il apprend aussi que les apports et les contraintes du groupe peuvent être assumés. En trouvant la distance qu’il convient d’établir dans ses relations à autrui, il se fait reconnaître comme sujet et construit progressivement sa personnalité. On doit aider l’enfant à identifier et comparer les attitudes adaptées aux activités scolaires, aux déplacements et aux situations collectives, au jeu avec quelques camarades ou pratiqué individuellement. Il faut le conduire à prendre conscience des repères sur lesquels il peut s’appuyer et des règles à respecter dans chaque cas, mais aussi des façons d’agir et de s’exprimer qui lui permettront de mieux vivre ces diverses situations.

1 - Être accueilli

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

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

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

2 - Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire

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

2.1 Trouver ses repères et sa place

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

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

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

2.2 Apprendre à coopérer

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

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

Devenir élève, c’est participer à la réalisation de projets communs, c’est prendre et progressivement partager des responsabilités au sein du grand groupe. Si la coopération entre pairs existe dans des temps collectifs, elle doit être aussi favorisée lors de travaux en petits groupes. L’expérience de ces formes diverses de relations permet à l’enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie. C’est alors qu’il peut faire preuve d’initiative et proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés.

2.3 Comprendre et s’approprier les règles du groupe

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

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

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

3 - Échanger et communiquer dans des situations diversifiées

La communication s’installe dans la classe bien avant que les enfants

n'en maîtrisent les formes verbales (voir "Le langage au cœur des apprentissages"). C'est dans ces échanges mettant en jeu le corps tout entier que se font et se défont les groupes de pairs, que se forment des alliances ou qu'éclatent des conflits. Progressivement, avec l'aide des adultes, l'enfant apprend à parler avant d'agir, à se faire comprendre et à négocier plutôt qu'à tenter d'imposer sa volonté ou de subir celle d'autrui. Il conquiert ainsi sa place dans la classe.

3.1 Dialoguer avec des camarades, avec des adultes

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

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

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

3.2 Découvrir les usages de la communication réglée

L'enseignant installe les conditions d'une communication au sein du groupe large et organise les prises de parole. Il rend explicites les règles de la communication et incite chacun à les respecter : écouter, parler à son tour, rester dans le propos de l'échange et chercher à l'enrichir. Chaque expression non verbale est accueillie, chaque prise

de parole est reconnue et guidée vers l'espace d'écoute et d'échanges. Dépassant progressivement la dimension de l'expression ponctuelle et individuelle, la communication au sein du groupe participe à l'élaboration d'une réflexion qui intègre les apports de chacun.

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

3.3 Prendre sa place dans les discussions

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

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

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

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

L'école est un lieu où l'on peut s'écouter. Il se caractérise par la qualité des rapports établis entre des adultes accessibles, disponibles. Les règles étant mises en place, les droits de la personne y sont préservés. L'enfant apprend ainsi à motiver un refus face à d'éventuels mauvais traitements de pairs ou d'adultes. Il doit se savoir protégé. Familiarisé avec ses droits et ses devoirs, l'enfant est en confiance.

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

Être capable de :

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

AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS

OBJECTIFS ET PROGRAMME

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

1 - Des actions motrices fondamentales aux situations d'activités

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

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

Ces actions sont à la base de tous les gestes. Elles se retrouvent,

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

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

Dans l'étape suivante, ces actions sont enchaînées avec d'autres, d'abord juxtaposées, puis combinées de manière articulée (comme le sont les mots dans une phrase) dans des actions de plus en plus complexes et variées (par exemple, courir et lancer, courir et sauter...).

C'est en s'exerçant librement, puis de façon plus guidée, que les enfants vont peu à peu construire ces actions, les diversifier, les

enrichir, commencer à les coordonner et les enchaîner entre elles. Elles ne sont pas élaborées pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques qui leur donnent tout leur sens.

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

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

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

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

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

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

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

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

2 - Expériences corporelles et langage

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

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

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

3 - Articulation avec les autres domaines d'activités

L'activité physique à l'école maternelle, par la diversité des expériences qu'elle propose, aide à rendre plus facile la construction de certaines des connaissances visées dans le domaine d'activités "Découvrir le monde". C'est le cas de celles qui concernent le corps, son fonctionnement, la santé, les différents aspects des principaux éléments (la terre, l'eau, la neige), les qualités des matériaux.

L'activité physique permet aussi de faire l'expérience d'un temps et d'un espace structurés par l'action. L'articulation avec le domaine

"La sensibilité, l'imagination, la création" est tout aussi essentielle. En effet, lorsque l'enfant est amené à exercer son pouvoir d'expression et à solliciter son imagination, ce sont sa perception et l'action de son corps qui en sont les moteurs (mise en jeu des différents sens, action sur des matières, utilisation d'objets ou d'instruments...). Les situations vécues dans les diverses activités physiques peuvent donner lieu à la réalisation individuelle ou collective de projets artistiques : dessins, modelages, peintures, fresques.

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

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

4 - L'activité de l'enfant et le rôle de l'enseignant

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

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

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

Le besoin de mouvement des enfants est réel. Il est donc impératif d'organiser une séance d'activités corporelles chaque jour (de 30 à 45 minutes environ, selon la nature des activités, l'organisation choisie, l'intensité des actions réalisées, le moment dans l'année, les comportements des enfants...). Ces séances doivent être placées dans l'emploi du temps de manière à respecter les rythmes de l'enfant : le milieu de matinée (niveau de vigilance optimum) est plutôt favorable aux activités de prise de risque, à la découverte d'une nouvelle situation ; la fin de matinée est propice aux activités plus calmes (rondes et jeux chantés, jeux déjà connus...); le début d'après-midi n'est pas un moment très favorable ; la deuxième partie de l'après-midi convient, pour les plus grands, à toutes les activités qui ne comportent pas de prises de risque excessives.

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

Seule une programmation ordonnée des activités tout au long de la scolarité à l'école maternelle permet de faire des activités corporelles une véritable éducation. Elle doit prendre le plus grand soin d'adapter les situations didactiques à l'âge et au développement des enfants, en créant la dynamique qui leur permet d'aller au-delà de ce qu'ils savent faire. Elle doit contrôler que chacune des actions motrices élémentaires sera bien sollicitée. Elle doit varier les activités physiques et les situations dans lesquelles ces actions peuvent être mises en œuvre et faire découvrir, de manière ordonnée, les différents milieux, les différents matériels, les différents jeux qui permettent à l'enfant de se familiariser avec les multiples facettes de l'univers et des activités humaines qui l'entourent.

5 - L'activité physique des tout-petits

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

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

Les situations qui sont proposées doivent permettre :

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

- des ajustements de plus en plus fins à toutes sortes d'objets et de matériels (cartons, cubes en mousse, balles, ballons...) que l'on peut manipuler, pousser, tirer, transporter, démolir, lancer;

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

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

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

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

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

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

1 - COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES LIÉES AUX DIFFÉRENTES ACTIVITÉS

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

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

Parce qu'elles sont complémentaires, chacune de ces quatre compétences doit être vécue par l'enfant chaque année, dans des modules de différentes activités, sur plusieurs séances (cinq à six au minimum). Au cours d'une semaine, et pendant au moins un demi-trimestre, deux ou trois compétences spécifiques peuvent être programmées à travers des activités différentes, par exemple :

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

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

1.1 Réaliser une action que l'on peut mesurer

Être capable de :

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

Mise en œuvre :

- activités athlétiques.

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

- courir vite en ligne droite pendant 4 à 5 secondes;
- lancer loin un objet lesté, sans sortir de la zone d'élan;
- sauter le plus loin ou le plus haut possible, avec ou sans élan.

1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

Être capable de :

- se déplacer dans des formes d'actions inhabituelles remettant en cause l'équilibre (sauter, grimper, rouler, se balancer, se déplacer à quatre pattes, se renverser...);
- se déplacer (marcher, courir) dans des environnements proches puis progressivement dans des environnements étrangers et incertains (cour, parc public, petit bois...);
- se déplacer avec ou sur des engins présentant un caractère d'instabilité (tricycles, trottinettes, vélos, rollers...);
- se déplacer dans ou sur des milieux instables (eau, neige, glace, sable...).

Mise en œuvre :

- vers les activités gymniques : salles aménagées avec du gros matériel, des obstacles (on peut s'y déplacer de manières différentes);
- activités d'orientation : environnements proches et familiers (école); environnement semi-naturels et proches (parcs) ou plus lointains (bois, forêt...);
- activités de rouler et de glisse (pilotage) : chariots, tricycles, vélos, rollers, patins à glace, skis...;
- activités aquatiques (en piscine) : partout où ce sera possible, les activités de natation seront proposées aux enfants de grande section, sous la forme de modules d'apprentissage d'un minimum de 10 séances;
- activités d'escalade : modules et murs aménagés;
- activités d'équitation : poneys.

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

- vers les activités gymniques : se déplacer d'un point à un autre de différentes façons (rouler, franchir, sauter...) en prenant des risques mesurés, et en essayant d'arriver sur ses pieds;
- activités d'orientation : dans un parc public, à vue de l'enseignant, par groupes de 2, retrouver les objets que l'on a déposés juste avant, au cours de la promenade de découverte faite avec l'enseignant;
- activités de pilotage : bicyclette (rouler en ligne droite, accélérer, ralentir, faire un virage, monter et descendre une petite pente, s'arrêter sur une zone de quatre mètres);
- activités aquatiques : se déplacer sur quelques mètres, en grand bain, par l'action des bras et des jambes, avec ou sans support (frite ou planche).

1.3 Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement

Être capable de :

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

Mise en œuvre :

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

Exemples de compétences à atteindre en fin d'école maternelle

- jeux de lutte : s'investir dans une activité de corps à corps pour priver l'adversaire de sa liberté d'action;
- jeux collectifs : avec son équipe, transporter en courant des objets d'un point à un autre sans se faire toucher par un enfant défenseur.

1.4 Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

Être capable de :

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

Mise en œuvre :

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

Exemples de compétences à atteindre en fin de maternelle

- rondes et jeux dansés : danser (se déplacer, faire les gestes) en concordance avec la musique, le chant, et les autres enfants;
- danse : construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrase répétée et apprise par mémorisation corporelle des élans, vitesses, directions.

2 - COMPÉTENCES TRANSVERSALES ET CONNAISSANCES

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

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

C'est donc à travers les différentes activités physiques, lors des séances vécues avec la classe, que les enfants vont pouvoir montrer qu'ils sont capables de s'engager dans l'action (oser s'engager en toute sécurité, contrôler ses émotions), faire un projet d'action (à court terme), identifier et apprécier les effets de l'activité (prendre des indices simples, prendre des repères dans l'espace et le temps, constater ses progrès), se conduire dans le groupe en fonction de règles (participer à des actions collectives, comprendre des règles, écouter et respecter les autres, coopérer).

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

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

DÉCOUVRIR LE MONDE

OBJECTIFS

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

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

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

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

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

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

PROGRAMME

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

1 - Découverte sensorielle

Pour qu'il puisse établir des connaissances, il importe d'abord de

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

- l'exploration des qualités tactiles : rugueux, lisse, doux, piquant, chaud, froid, etc. ;
 - l'exploration tactile des formes et des surfaces, y compris en fermant les yeux ;
 - l'exploration des caractéristiques gustatives et olfactives : textures, odeurs, saveurs, etc. ;
 - la reconnaissance des éléments du monde sonore, leur reproduction ;
 - l'exploration des caractéristiques visuelles des objets : couleurs, intensités, oppositions brillant/terne, clair/sombre.
- L'observation des effets de la lumière (jeux de lumière et d'ombres, de miroirs), la déformation de la vision avec des instruments d'optique simples (loupes, lunettes, verres de couleur, tubes...) permettent à l'enfant de percevoir autrement les objets qui l'entourent.

2 - Exploration du monde de la matière

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

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

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

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

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

3 - Découvrir le monde vivant

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

3.1 Observation des caractéristiques du vivant

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

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

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

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

Ce n'est que lorsque le milieu proche a été exploré et reconnu qu'il devient possible d'aller à la rencontre de réalités plus complexes. On conduira donc les enfants de la découverte et l'observation de l'environnement proche (la classe, l'école, le quartier...) à celles d'espaces moins familiers (espaces verts, terrains vagues, forêt, étangs, haies, parcs animaliers, campagne, mer, montagne, ville...). La caractérisation de ces différents lieux par leur position (en particulier leur altitude) est possible avec les plus grands. L'observation des constructions humaines (maisons, commerces, monuments, routes, ponts...) suppose le même cheminement.

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

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

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

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

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

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

4 - Découvrir le monde des objets, éducation à la sécurité

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

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

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

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

On peut ainsi explorer :

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

La prise de conscience des risques occupe une place importante dans ce domaine d'activités :

- risques de la rue ou de la route (piétons et véhicules);
- risques de l'environnement familial proche (objets dangereux et produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs).

5 - Repérages dans l'espace

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

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

Pour le jeune enfant, la possibilité de situer des objets dans l'espace commence par la construction de l'image orientée de son propre corps. Il organise l'univers dans lequel il évolue en distinguant ce qui est devant ou derrière lui, ce qui est au-dessus ou au-dessous de lui, plus difficilement ce qui est à sa droite ou à sa gauche. Il complète ces repérages en opposant ce qui est loin à ce qui est près et en introduisant des descriptions dynamiques pour caractériser ce qui se rapproche de lui ou au contraire s'en éloigne, pour signifier qu'il a atteint le lieu vers lequel il se déplaçait ou qu'il a quitté celui dont il vient... La construction de l'espace propre suppose une manipulation aisée du langage qui permet d'y situer les objets et les personnes ainsi que leurs déplacements (voir "Le langage au cœur des apprentissages").

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

Les activités mettant en jeu l'espace à l'école maternelle concernent également l'approche du sculpteur ou du plasticien (représentation des volumes et de leurs positions, installations), celle du peintre (représentation de la profondeur par la taille relative des objets, par

l'usage des contrastes de couleur...), celle du photographe (cadrage), celle de l'écrivain (description d'espaces réalistes ou imaginaires). Elles sont autant de registres qui peuvent être explorés en liaison avec les domaines d'activités correspondants. Il en est de même pour la découverte, essentiellement par le biais de la littérature de jeunesse, de territoires lointains et inconnus.

6 - Le temps qui passe

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

Cette organisation temporelle de son activité se structure à partir du temps propre, celui de son énonciation, qui pose le "maintenant" et distingue par rapport à cette origine "l'avant" et "l'après" (voir dans le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", (§3.2). Le présent prend de la consistance lorsqu'il peut devenir un "aujourd'hui" qui permet de distinguer "hier" de "demain". L'enfant entre par là dans une première appréciation des durées sociales conçues d'abord comme ce qui sépare deux événements attendus ("le jour" est ce qui sépare deux moments où il faut aller dormir, "le matin" ce qui va du lever au déjeuner, "l'après-midi" ce qui va du déjeuner à "l'heure des mamans"...). Progressivement, l'enseignant lui permet d'installer ces moments dans les jalons chronologiques du temps social (succession des moments de la journée, succession des jours de la semaine ou du mois, succession des mois de l'année). Il conduit l'enfant à relier entre eux les différents systèmes de repérage : moments de la journée et heures (une horloge permet, même avec les tout-petits, d'objectiver les durées et les repères sans cesse utilisés par l'adulte), jours de la semaine et alternance des activités scolaires (le calendrier joue ici le même rôle que l'horloge), mois et saisons, mois et vacances...

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

On comprend l'importance de l'organisation régulière de l'emploi du temps et des rituels qui marquent les passages d'un moment à l'autre. L'utilisation des instruments de repérage chronologique (calendriers) et de mesure des durées (sabliers, clepsydres, horloges...) est un moyen sûr pour conduire les enfants à une meilleure appréciation du temps. Leur usage régulier (rituels) est nécessaire dès la première année d'école maternelle.

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

À l'école maternelle, la structuration progressive de la temporalité doit être nourrie par le récit d'événements du passé (ou par le

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

7 - Découverte des formes et des grandeurs

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

Ces jeux peuvent conduire à :

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

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

8 - Approche des quantités et des nombres

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

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

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

- reconnaissance du nombre d'objets dans de petites collections, par une perception instantanée (reconnaissance directe de "trois", sans nécessairement compter "un, deux, trois") ;
- comparaison de collections à des collections naturelles (par exemple, reconnaissance de "cinq" comme quantité qui correspond à celle des doigts de la main) ou à des collections repères (nombre de places autour de la table, constellations du dé...);
- dénombrement en utilisant la comptine parlée qui est progressivement fixée et complétée.

À l'école maternelle, il s'agit de donner du sens aux nombres par leur utilisation dans la résolution de problèmes articulés avec des jeux, des situations vécues, mimées ou racontées oralement. Ces problèmes sont choisis pour que les nombres y apparaissent comme des outils efficaces pour :

- comparer des quantités, les mémoriser ;
- mémoriser et communiquer des informations sur les quantités, sous forme orale ou écrite, les écrits étant d'abord ceux produits par les élèves, puis les écritures chiffrées habituelles ;
- réaliser une collection ayant autant, plus ou moins d'objets qu'une autre collection ;
- comparer certaines dimensions des objets en utilisant un objet intermédiaire ;
- repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets ;
- hiérarchiser des séries en utilisant la comptine numérique.

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

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

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

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

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

1 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE SENSORIEL

Être capable de :

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

2 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DE LA MATIÈRE ET DES OBJETS

Être capable de :

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

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

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

3 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DU VIVANT, DE L'ENVIRONNEMENT, DE L'HYGIÈNE ET DE LA SANTÉ

Être capable de :

- retrouver l'ordre des étapes du développement d'un animal ou d'un végétal ;
- reconstituer l'image du corps humain, d'un animal ou d'un végétal à partir d'éléments séparés ;
- reconnaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction ;
- repérer quelques caractéristiques des milieux ;
- connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps (lavage des mains...), des locaux (rangement, propreté), de l'alimentation (régularité des repas, composition des menus) ;
- prendre en compte les risques de la rue (piétons et véhicules) ainsi que ceux de l'environnement familial proche (objets et comportements dangereux, produits toxiques) ou plus lointain (risques majeurs) ;
- repérer une situation inhabituelle ou de danger, demander de l'aide, pour être secouru ou porter secours.

4 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DE LA STRUCTURATION DE L'ESPACE

Être capable de :

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

5 - COMPÉTENCES DANS LE DOMAINE DE LA STRUCTURATION DU TEMPS

Être capable de :

- reconnaître le caractère cyclique de certains phénomènes, utiliser des repères relatifs aux rythmes de la journée, de la semaine et de l'année,

situer des événements les uns par rapport aux autres (distinguer succession et simultanéité) ;

- pouvoir exprimer et comprendre les oppositions entre présent et passé, présent et futur en utilisant correctement les marques temporelles et chronologiques ;
- comparer des événements en fonction de leur durée ;
- exprimer et comprendre, dans le rappel d'un événement ou dans un récit, la situation temporelle de chaque événement par rapport à l'origine posée, leurs situations relatives (simultanéité, antériorité, postériorité) en utilisant correctement les indicateurs temporels et chronologiques.

6 - COMPÉTENCES RELATIVES AUX FORMES ET AUX GRANDEURS

Être capable de :

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

7 - COMPÉTENCES RELATIVES AUX QUANTITÉS ET AUX NOMBRES

Être capable de :

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

LA SENSIBILITÉ, L'IMAGINATION, LA CRÉATION

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

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

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

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

Le regard et le geste

OBJECTIFS

L'école maternelle installe et développe chez l'enfant une pratique

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

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

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

PROGRAMME

Les activités sont développées dans quatre directions :

- le dessin, en tant qu'activité d'expression graphique qui associe le geste et sa trace sur un support ;
- les compositions plastiques considérées comme des activités de fabrication d'objets et de manipulation de matériaux, en deux ou trois dimensions ;
- les images, abordées à travers des activités de découverte et

d'utilisation de documents de natures variées ;
- les collections, conçues comme des activités de sélection et d'appropriation d'images et d'objets.

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

1 - Le dessin

L'école maternelle encourage les manifestations graphiques naturelles qui accompagnent chez l'enfant la construction de soi. Traces, empreintes, tracés et dessins spontanés témoignent de l'émergence de la fonction symbolique. S'il est souvent pour le jeune enfant une expression essentiellement gestuelle et un jeu moteur, le dessin a aussi une fonction de langage (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", § 4.5). Il est langage plastique : l'enfant peut jouer à créer ses propres codes.

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

Tracer, dessiner sont des activités à distinguer de l'écriture proprement dite qui renvoie au langage. Cependant, les compétences perceptives motrices et visuelles exercées dans le cadre d'une démarche d'exploration graphique facilitent évidemment la maîtrise des tracés de l'écriture.

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

Les situations et activités proposées amènent l'enfant à :

- expérimenter divers outils, supports, médiums pour rechercher l'adaptation du geste aux contraintes matérielles ; ces expériences sont organisées comme des jeux et des investigations libres chez les plus jeunes,

- se constituer un réservoir de traces et de formes obtenues par les moyens les plus variés : dessin à main levée, dessin de réserve, frottage, empreintes, photocopie, encre, monotypes, logiciels de dessin, palette graphique, peinture, pastel, encre, feutres, crayons de couleur, fusain, etc.,

- exercer des choix motivés, matériels ou opératoires (celui d'un outil, d'une couleur ou d'un support pour les plus petits, celui d'un procédé technique, voire de l'association de plusieurs, pour les plus grands) en fonction d'une intention,

- organiser une composition plane constituée essentiellement d'éléments graphiques et à des fins expressives, dessiner pour inventer, dessiner pour imaginer des univers, des personnages, des histoires. Le désir spontané de s'exprimer par des traces graphiques parfois combinées entre elles est fortement soutenu chez les plus jeunes. Dans l'organisation de la classe, ils trouvent les conditions temporelles, spatiales et matérielles adaptées à leurs expérimentations. Les propositions ouvertes de l'enseignant amènent progressivement l'enfant à exercer son imagination et enrichir son imaginaire.

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

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

2 - Les compositions plastiques

Au-delà des réalisations graphiques, les élèves découvrent d'autres

procédés techniques d'expression, de fabrication et de manipulation des formes, en deux ou trois dimensions : peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage, etc.

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

Ces activités permettent à l'enfant de :

- explorer et exploiter les qualités et les ressources expressives de matériaux à étaler, à modeler, à tailler, à découper, à déchirer, à éparpiller (encre, peinture, barbotine, pâte colorée, papier, pâte à papier, pâte à sel, pâte à modeler, sable, terre, bois, pierre, métal, plastique, etc.) ;

- transformer des matériaux en ajustant progressivement son geste en fonction de leurs qualités physiques et plastiques ;
- combiner des formes, des couleurs, des matières et des objets ;
- découvrir et exploiter les éléments de son environnement quotidien pour leurs qualités plastiques ;

- surmonter les obstacles rencontrés et en mémoriser l'expérience vécue, qu'elle soit délibérée ou fortuite ;

- réaliser une composition en plan ou en volume, à partir d'une consigne, d'un désir d'expression, d'un projet de figuration, etc.

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

3 - L'observation et la transformation des images

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

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

Progressivement, les élèves sont amenés à :

- retrouver la provenance de certaines images ;

- utiliser un vocabulaire élémentaire de description d'une image ;

- comparer diverses images ;

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

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

4 - Les collections et les musées

L'école doit donner à l'enfant l'occasion de se familiariser avec les images et les objets qui présentent une dimension affective, ou

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

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

Ces activités incitent l'enfant à :

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

Les albums "d'images à parler" peuvent être fabriqués avec les enfants. Ils sont des instruments essentiels de conservation et de mise en ordre d'images qui sont parcourus et commentés dans le cadre

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

5 - Les activités de création et le langage oral

L'activité sensorielle s'appuie sur le langage qui aide à nommer les sensations et à établir progressivement des relations entre elles. Le langage oral qui accompagne l'action permet la mise en mots et l'objectivation de l'expérience. L'enseignant aide l'enfant à préciser son expression, en engageant le dialogue et en multipliant les interactions. Il amène chaque enfant à :

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

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

Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle

Être capable de :

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

La voix et l'écoute

OBJECTIFS

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

Il s'agit d'abord de reconnaître les capacités de l'enfant face au monde sonore, de les préserver et de les enrichir. Il s'agit, dans le même temps, de nourrir et faire vivre son imaginaire musical personnel comme source de plaisir au travers de démarches d'appropriation, d'invention et de confrontation à la diversité des univers musicaux. Les activités à mobiliser pour répondre à ces deux visées sont essentiellement corporelles. Elles impliquent en permanence l'audition, la voix, le mouvement et le geste.

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

Ces activités apportent aussi une contribution forte à des apprentissages transversaux. La langue française ou les autres langues rencontrées dans l'école (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", § 4.4 et 7.1) offrent les matériaux de nombreux jeux

vocaux dans lesquels le travail du rythme, de l'accentuation, de la prosodie, de l'articulation conduit à une première conscience de la complexité des caractéristiques sonores du langage. Mémoire auditive, formes variées d'attention, rapports vécus au temps et à l'espace sont toujours également présents au cœur des activités conduites. Enfin par le chant l'enfant éprouve concrètement son sentiment d'appartenance au groupe, comprend les exigences d'une production commune et expérimente son autonomie par les rôles différenciés qu'il assume dans une organisation d'ensemble.

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

PROGRAMME

1 - Activités vocales

1.1 Acquisition d'un répertoire de comptines et de chansons

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

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

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

1.2 Jeux vocaux

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

Ils peuvent porter sur :

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

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

1.3 Invention de chants et productions vocales

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

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

2 - Activités d'écoute

Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditives. Elles concernent l'écoute intérieure comme l'imaginaire sonore. Elles posent également les bases des premières références culturelles.

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

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

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

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

rapprochements, des comparaisons ; il justifie les reprises d'écoute, donne des explications brèves en réponse au questionnement de l'enfant.

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

Les activités d'écoute portent sur :

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

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

L'expression verbale spontanée, puis rapidement dialoguée avec le maître, fait prendre conscience de la diversité des impressions personnelles, mais aussi parallèlement de la prégnance de certains éléments, à terme repérés par tous. Sans censure de ses réponses corporelles, guidé de façon répétée et progressive, l'enfant découvre ainsi les composantes rythmiques (pulsation, tempo, cellules courtes...) et apprend à les manier. Il repère des phrases musicales, les couplets et les refrains, certains des instruments utilisés. La réalisation de chorégraphies reste une activité doublement privilégiée : elle sollicite de façon corporellement intégrée les différents niveaux d'écoute, elle permet d'expérimenter en même temps les bases d'un langage corporel.

Tous ces éléments musicaux agis, vécus, repérés, identifiés et réincorporés peuvent, dès lors, mieux nourrir les activités d'expression, de symbolisation et de création, tout comme les capacités à comprendre des univers musicaux nouveaux.

3 - Activités avec des instruments

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

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

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

Compétences devant être acquises à la fin de l'école maternelle

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

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 1^{ère} 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 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'explicitier 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
Vivre ensemble	0 h 30 (débat hebdomadaire)	
Mathématiques	5 h	5 h 30
Découvrir le monde	3 h	3 h 30
Langue étrangère ou régionale	1 h	2 h
Éducation artistique	3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
ACTIVITÉS QUOTIDIENNES		HORAIRE MINIMUM
Lecture et écriture (rédaction ou copie)		2 h 30

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA 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.

L'apprentissage de la lecture et celui de l'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'alphabetisation 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 :

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

utiliser efficacement les deux premières compétences.

2.2 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 (déchiffrement)

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 déchiffrement. Dans ce cas, les lettres sont assemblées pour constituer des syllabes prononçables, le mot est prononcé et comparé aux mots proches dont on a déjà l'image auditive dans la mémoire. 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 (déchiffrement)

Pour pouvoir identifier les mots par la voie indirecte, les élèves de l'école élémentaire, qui ont commencé à comprendre la manière dont fonctionne le code alphabétique, doivent 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 déchiffrement 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 déchiffrement 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", "sablère", "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. Le texte arrive plutôt en complément de cette première représentation et vient la compléter. À cet âge, le texte documentaire reste souvent un récit. C'est là une étape normale et riche de l'accès aux textes explicatifs.

Mieux comprendre les textes qu'on lit

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

Au cycle des apprentissages fondamentaux, il importe donc que l'on conduise progressivement tous les élèves à se donner des stratégies efficaces pour comprendre les phrases successives d'un texte et leur articulation. 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. 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 :

- 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) ;
- 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) ;
- 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) ;
- copie correcte de textes courts ;
- 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) ;
- production, avec l'aide de l'enseignant, de textes courts comportant des contraintes variées ;
- utilisation assurée des principaux instruments linguistiques donnant aux textes leur cohésion (substituts pronominaux et nominaux du nom, connecteurs, déterminants, temps des verbes) ;
- 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.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

1 - MAÎTRISE DU LANGAGE ORAL

1.1 Communiquer

Être capable de :

- écouter autrui, demander des explications et accepter les orientations de la discussion induites par l'enseignant ;
- exposer son point de vue et ses réactions dans un dialogue ou un débat en restant dans les propos de l'échange ;
- 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 :

- rapporter un événement, un récit, une information, une observation en se faisant clairement comprendre ;
- 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) ;
- 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 ;
- 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 :

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

2.2 Reconnaissance des mots

Avoir compris et retenu :

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

Être capable de :

- proposer une écriture possible (et phonétiquement correcte) pour un mot régulier ;
- déchiffrer un mot que l'on ne connaît pas ;
- 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 :

- 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 :

- orthographier la plupart des "petits mots" fréquents (articles, prépositions, conjonctions, adverbes...);
- écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage ;
- copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible ;
- utiliser correctement les marques typographiques de la phrase (point et majuscule), commencer à se servir des virgules ;
- en situation d'écriture spontanée ou sous dictée, marquer les accords en nombre et en genre dans le groupe nominal régulier (déterminant, nom, adjectif) ;
- 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.

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. La langue régionale permet de mieux appréhender l'originalité de sa région et son passé ; la langue étrangère élargit ses connaissances du monde et son approche de l'autre.

Se soumettre au raisonnement mathématique et 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 nationale à partir de l'écoute de quelques récits historiques et littéraires lus par le maître et en découvrant l'inscription de la France dans un espace géographique. L'enseignant lui explique la signification des grands symboles de la France et de la République : l'hymne national, le drapeau, quelques monuments...

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

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

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

Avoir compris et retenu :

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

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 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 :

- exprimer et garder en mémoire une quantité, une position dans une liste rangée, le résultat d'un mesurage ;
- comparer des quantités ou des grandeurs, notamment lorsque les

collections ou les objets sont matériellement éloignés l'un de l'autre ;
- prévoir quel sera le résultat d'actions sur des quantités, des positions ou des grandeurs (augmentation, diminution, réunion, partage, déplacement...).

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

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

- le dénombrement des éléments d'une collection, en particulier par recours à des groupements ou des échanges par dizaines ou par centaines ;
- la numération décimale : valeur des chiffres en fonction de leur position, suite des nombres ;
- la mise en relation des désignations écrites (en chiffres et en

lettres) et parlées des nombres ;

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

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 explicites 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 :

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

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

5 - Grandeurs et mesure

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

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

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

Les connaissances relatives aux grandeurs et à leur mesure concernent :

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

Compétences devant être acquises en fin de cycle

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 :

- s'engager dans une procédure personnelle de résolution et la mener à son terme ;
- rendre compte oralement de la démarche utilisée, en s'appuyant éventuellement sur sa "feuille de recherche" ;
- admettre qu'il existe d'autres procédures que celle qu'on a soi-même élaborée et essayer de les comprendre ;
- rédiger une réponse à la question posée ;
- identifier des erreurs dans une solution.

1 - EXPLOITATION DE DONNÉES NUMÉRIQUES

1.1 Problèmes résolus en utilisant une procédure experte

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

1.2 Problèmes résolus en utilisant une procédure personnelle

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

2 - CONNAISSANCE DES NOMBRES ENTIERS NATURELS

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

- dénombrer et réaliser des quantités en utilisant le comptage un à un ou des groupements et des échanges par dizaines et centaines ;
- comprendre et déterminer la valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture décimale d'un nombre ;
- 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 ;
- associer les désignations chiffrées et orales des nombres.

2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels

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

2.3 Relations arithmétiques entre les nombres entiers naturels

- connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant : doubles des nombres inférieurs à 10, des dizaines entières inférieures à 100, moitié de 2, 4, 6, 8, 10, 20, 40, 60, 80 ;
- connaître et 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

- 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 ;
- trouver rapidement le complément d'un nombre à la dizaine immédiatement supérieure ;
- connaître et utiliser les tables de multiplication par deux et cinq, savoir multiplier par dix ;
- calculer des sommes en ligne ou par addition posée en colonne.

3.2 Calcul réfléchi

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

3.3 Calcul instrumenté

- 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

- 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) ;
- situer un objet, une personne par rapport à soi ou par rapport à une autre personne ou à un autre objet ;
- situer des objets d'un espace réel sur une maquette ou un plan, et inversement situer dans l'espace réel des objets placés sur une maquette ou un plan ;
- repérer et coder des cases et des nœuds sur un quadrillage.

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

- percevoir ces relations sur un objet, un ensemble d'objets, ou sur un dessin pour le reproduire ou le décrire ;
- vérifier ces relations ou réaliser des tracés en utilisant des instruments (gabarits de longueurs ou d'angle droit, règle) et des techniques (pliage, calque, papier quadrillé) ;
- utiliser le vocabulaire : aligné, angle droit.

4.3 Solides : cube, pavé droit

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

4.4 Figures planes : triangle, carré, rectangle, cercle

- distinguer ces figures, de manière perceptive, parmi d'autres figures planes ;
- 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 ;
- utiliser le vocabulaire approprié : carré, rectangle, triangle, cercle, côté, sommet, angle droit ;
- reproduire ou compléter une figure sur papier quadrillé ;
- vérifier si deux figures sont superposables à l'aide de techniques simples (superposition effective, calque).

5. GRANDEURS ET MESURE

5.1 Longueurs et masses

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

5.2 Volumes (contenances)

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

5.3 Repérage du temps

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

DÉCOUVRIR LE MONDE

OBJECTIFS

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

L'enseignant aide ses élèves à donner une première 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 et les arts visuels restent les moyens les plus efficaces de les appréhender. En contrepartie, leur rencontre contribue 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 : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du maître d'un écrit documentaire (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, de la ville ou de la campagne voisine jusqu'aux paysages plus inhabituels pour lui. Sur un globe terrestre ou sur une carte et avec l'aide du maître, les élèves apprennent à repérer leur région, la France, l'Europe, les autres continents, quelques grands ensembles géographiques. De même, à partir d'albums, de photographies, de films et d'images numériques, ils décrivent la diversité des milieux et des modes de

vie (habitat, nourriture, vêtement, moyens de transport, formes de végétation et de vie animale), en mettant en valeur ressemblances et différences. Le maître leur fait découvrir quelques facteurs de différenciation naturels et humains comme l'influence du relief, du climat et des saisons, ou l'état du développement des sociétés. Des lectures adaptées à leur âge et l'approche d'œuvres artistiques offrent l'occasion d'enrichir leurs références culturelles dans les domaines concernés. Dans toutes les activités, à l'oral comme à l'écrit, l'enseignant continue à développer et à structurer, comme à l'école maternelle (voir le domaine "Le langage au cœur des apprentissages", dans les programmes de l'école maternelle, § 3.3), les multiples formes d'expression verbale des relations spatiales, en particulier dans le cadre de la description.

2 - Le temps qui passe

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

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

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

- découverte et observation du patrimoine proche (sites ou objets conservés dans la ville ou le village, dans le quartier, dans la famille ou chez des amis) ;
- discussion sur des événements du passé, élaboration d'un questionnement cohérent ;
- initiation simple à la lecture documentaire : recherche de photographies de différentes époques, utilisation de cartes postales d'un même lieu à des époques différentes donnant l'occasion de repérer l'influence des hommes dans la transformation d'un paysage ;
- élaboration collective de 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 régionaux qui permettent une approche concrète et fournissent les éléments d'une culture nécessaire à la compréhension de l'environnement des élèves. Des ouvrages de littérature de jeunesse ou des documentaires (imprimés ou numérisés) adaptés à l'âge des élèves leur permettent, dans ce domaine aussi, d'enrichir leurs références culturelles.

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

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

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

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, puis lointain, sur la réalisation d'élevages et de cultures en classe ou dans un jardin d'école :

- naissance, croissance et reproduction (dont l'étude ne sera développée qu'au cycle 3) ;
- nutrition et régimes alimentaires (animaux) ;
- locomotion (animaux) ;
- 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 :

- observation et comparaison des êtres vivants en vue d'établir des classements ;
- élaboration de quelques critères élémentaires de classement, puis approche de la classification scientifique ;
- 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.

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 au choix des enseignants. D'une manière générale, on vise :

- la découverte de quelques objets, de leurs usages et de leur maniement ; les règles de sécurité qu'ils impliquent ;

- 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 électrique 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).

Compétences devant être acquises en fin de cycle

1 - DANS LE DOMAINE DE L'ESPACE

Être capable de :

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

Avoir compris et retenu :

- la position (sur une carte ou sur un globe) de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents ;
- quelques aspects de la diversité des formes de végétation, de la vie animale et des habitats ;
- quelques caractéristiques de son environnement proche.

2 - DANS LE DOMAINE DU TEMPS

Être capable de :

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

3 - DANS LE DOMAINE DU VIVANT

Être capable de :

- observer, identifier et décrire quelques caractéristiques de la vie animale et végétale : naissance et croissance, nutrition, reproduction, locomotion (animaux) ;
- mesurer et observer la croissance de son corps ;
- déterminer et classer quelques animaux et végétaux en fonction de critères morphologiques.

Avoir compris et retenu :

- ce qui distingue le vivant du non vivant en se référant aux manifestations de la vie animale et végétale : croissance, reproduction, besoins nutritifs (aliments, eau), modes de déplacement,
- quelques critères élémentaires de classification,
- quelques caractéristiques du fonctionnement de son corps (croissance, mouvement et squelette, alimentation, dents),
- les différentes caractéristiques des cinq sens,
- 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 :

- utiliser des thermomètres dans quelques situations de la vie courante ;
- mesurer ou comparer des longueurs, des masses de solides et de liquides, des contenances ;
- reconnaître les états solide et liquide de l'eau et leurs manifestations dans divers phénomènes naturels ;
- choisir un outil en fonction de son usage et mener à bien une construction simple ;
- construire un circuit électrique simple (sans dérivation) alimenté par des piles ;

- identifier des pannes dans des dispositifs simples ;
- utiliser quelques fonctions de base d'un ordinateur.

Avoir compris et retenu :

- que l'eau (liquide) et la glace sont deux états d'une même substance ;
- que l'eau est liquide à une température supérieure à 0 degré et solide à une température inférieure à 0 degré ;
- que la matière n'apparaît pas et ne disparaît pas, même si, parfois, elle n'est pas perceptible ;
- l'existence de règles de sécurité pour l'utilisation des objets, écrites ou symbolisées sur certains d'entre eux ;
- les dangers potentiels présentés par l'électricité domestique ;
- que l'ordinateur n'exécute que les consignes qui lui ont été données.

LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES

OBJECTIFS

Le cycle des apprentissages fondamentaux, de la grande section de l'école maternelle à la fin du CE1, crée les bases des apprentissages linguistiques. Il contribue à faire découvrir aux élèves l'altérité et la diversité linguistique et culturelle et vise trois objectifs prioritaires :

- développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ;
- familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle ;
- lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue.

Le cycle des apprentissages fondamentaux est la première étape d'un parcours linguistique où l'élève est amené à acquérir des connaissances dans au moins deux langues vivantes autres que le français.

Toutes les activités reliées aux langues vivantes entretiennent le plaisir qui doit nécessairement accompagner l'acquisition d'autres modes d'expression et de communication. Elles favorisent une attitude active et confiante dans l'utilisation d'autres langues. Elles facilitent, par comparaison, les apprentissages de la langue française qui caractérisent le cycle 2 : reconnaissance des unités distinctives (phonèmes) nécessaire à l'apprentissage de la lecture, repérage des constructions syntaxiques et première attitude réflexive face au lexique susceptibles d'améliorer la compréhension.

La méthodologie utilisée est adaptée aux classes concernées, en particulier en mettant en œuvre des séances courtes mais fréquentes, liées le plus souvent à des activités de la vie de la classe. Priorité est donnée aux réalités sonores et aux tâches de compréhension et de reproduction. L'évaluation, effectuée par l'enseignant de la classe, prend la forme d'une observation du comportement, des réussites et des difficultés éventuelles de chaque élève. Elle est formulée de façon résolument positive.

Le volume horaire consacré à ce domaine se décompose d'une part en des séances courtes conduites par le maître pour un total d'une heure hebdomadaire et d'autre part en des activités prolongeant ces séances.

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

L'apprentissage de la langue, commencé pendant le cycle des apprentissages fondamentaux, se poursuit jusqu'à la dernière année de l'école élémentaire. Le choix de la langue ou des langues enseignées dans une école est dicté par la nécessaire continuité de cet apprentissage jusqu'au collège. Il s'inscrit donc dans la carte départementale des langues qui, elle-même, tient compte du contexte régional et des moyens susceptibles d'être mobilisés pour assurer cet enseignement. Outre les principales langues étrangères

enseignées en France, il peut donc s'ouvrir de manière privilégiée aux langues régionales et aux langues frontalières concernées.

PROGRAMME

1 - Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles

L'élève est systématiquement habitué à écouter les sonorités spécifiques d'une autre langue, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes, phonèmes et intonations.

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

Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont :

- la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines ;
- l'imitation de rythmes différents en accompagnant les phrases entendues ou reproduites au tambourin ;
- la distinction entre divers types de phrases sur la base de leurs intonations caractéristiques (par exemple, déclaratives, interrogatives, exclamatives...);
- les jeux sur les sonorités de la langue.

2 - Développement de l'aptitude à l'écoute

Une importance toute particulière est accordée au développement chez l'élève d'une curiosité et d'une attitude active envers des documents sonores. Concourent à cet objectif :

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

3 - Acquisition d'énoncés utiles à l'expression en classe dans une langue particulière

En tenant compte des possibilités offertes par la vie de la classe, par les activités ritualisées et par les divers événements de l'année scolaire (anniversaires, fêtes...), l'élève est progressivement conduit à comprendre et à pouvoir utiliser de façon pertinente des énoncés correspondant aux fonctions langagières fondamentales ci-dessous (ces énoncés seront précisés pour chaque langue).

Il est capable de :

- parler de lui-même : donner son nom et son âge, dire ce qu'il ressent (joie, faim, soif, fatigue, douleur) ;
- parler de son environnement : désigner une personne ou un objet, parler du temps qu'il fait ;
- entretenir quelques relations sociales simples : saluer, prendre congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire ;
- participer oralement à la vie de la classe : dire qu'il sait ou ne sait pas, demander de répéter, dire qu'il n'a pas compris, exprimer son accord ou son désaccord, appeler l'attention de ses camarades ou du maître.

Pour toutes ces activités d'utilisation de la langue, une égale attention est accordée à la compréhension ou à la formulation de questions

simples ainsi qu'à la production de réponses et à la prise de parole par l'élève.

Cette acquisition est favorisée par les jeux mettant les élèves en situation d'écoute et d'échanges réciproques et augmentant les occasions de prise de parole spontanée.

4 - Découverte des faits culturels

L'élève découvre l'environnement matériel et culturel d'enfants du même âge dans les pays ou régions concernés ; il repère des traits significatifs des modes de vie (habitat, codes vestimentaires, habitudes culinaires, célébrations de fêtes...) ou de la communication non verbale. Cet apprentissage prend appui sur l'observation de documents audiovisuels authentiques, sur des correspondances scolaires utilisant notamment les technologies d'information et de communication, en respectant la priorité donnée aux réalités sonores par rapport à l'écrit, ainsi que sur l'utilisation de cartes et de mappemondes pour situer dans l'espace les pays ou régions concernées.

Dans le cas de l'étude d'une langue régionale, on sera amené à en faire découvrir la présence vivante dans la région concernée : usages

quotidiens, médias, noms de lieux ou d'objets spécifiques, manifestations culturelles adaptées aux possibilités des élèves. On veillera à manifester le lien qu'elle peut introduire entre générations (entretiens avec des locuteurs).

5 - Familiarisation avec la diversité des cultures et des langues

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

Selon les ressources présentes dans la classe, dans l'école ou dans son environnement immédiat, les langues parlées par des élèves sont valorisées par la présentation ou la mémorisation d'énoncés, de chants ou de comptines dans ces langues, entre autres lors d'événements particuliers (anniversaire d'un élève, fêtes spécifiques). L'intervention ponctuelle de locuteurs de ces langues est favorisée.

Compétences à acquérir en fin de cycle

Être capable de :

- repérer une question, une affirmation ou une exclamation à partir de sa courbe intonative ;
- reproduire des énoncés dans une langue autre que la langue maternelle, en respectant les spécificités phonologiques et accentuelles ;
- mémoriser et dire des comptines et des chants ;
- reconnaître dans l'environnement proche ou lointain la présence d'une pluralité de langues et de cultures ;
- participer à de brefs échanges dans la langue dont l'élève débute l'apprentissage, portant sur des activités ritualisées de la classe (salutations, présentations, souhaits, remerciements) ;
- situer sur une carte les pays ou régions où la langue apprise est parlée.

Avoir compris et retenu :

- quelques énoncés correspondant à des fonctions langagières fondamentales dans la langue dont l'élève poursuit l'étude au cycle 3 (parler de soi-même ou de son environnement, entretenir quelques relations sociales simples, participer oralement à la vie de la classe).

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.

Arts visuels

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 habilités 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 établie au sein de chaque académie doit permettre l'exploitation et la connaissance des ressources de proximité.

PROGRAMME

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

1 - Le dessin

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

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

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

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

2 - Les compositions plastiques

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

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

l'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 et national. L'élève doit pouvoir commencer à les situer, établir des rapprochements entre elles et repérer des relations avec ses propres démarches.

Compétences à acquérir en fin de cycle

Être capable de :

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

Éducation musicale

OBJECTIFS

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

L'enseignant se donne pour objectif de conduire tous les élèves :

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

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

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

PROGRAMME

1 - Voix et chant

1.1 Culture vocale

La culture vocale se renforce avec la pratique régulière du chant et de jeux vocaux soit préparatoires au chant, soit mis au service de visées expressives et inventives.

L'élève apprend à stabiliser sa voix, à rechercher la justesse en contrôlant l'intonation à l'oreille, à réguler sa respiration (anticipation, débit...). Il s'exerce à parfaire la diction et la mémorisation du texte des chants mais aussi de poèmes et textes littéraires en travaillant leur rythme et leur prosodie.

Il joue avec les matériaux de quelques structures musicales simples, il les répète à l'identique, les modifie, les prolonge, les insère dans des alternances de questions et de réponses ; il improvise. Il s'exerce à suivre sur une partition adaptée la ligne mélodique de ce qu'il chante.

Il recherche la qualité de ses interprétations.

1.2 Répertoire

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

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

très simples. Le document d'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.

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

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

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

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

OBJECTIFS

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

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

En ce sens, 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

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

Mise en œuvre

- activités athlétiques ;
- activités de natation.

Exemples de compétences de fin de cycle : activités athlétiques

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

1.2 Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

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

Mise en œuvre

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

Exemples de compétences de fin de cycle :

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

1.3 S'opposer individuellement ou collectivement

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

Mise en œuvre

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

Exemples de compétences de fin de cycle :

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

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

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

Mise en œuvre

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

Exemples de compétences de fin de cycle :

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

2 - Compétences générales

L'éducation physique et sportive est une des disciplines les plus favorables à la construction de ces compétences qui caractérisent le volet méthodologique des contenus d'apprentissage, et qui peuvent également être acquises au travers d'autres disciplines. Ces compétences ne sont pas construites pour elles-mêmes. Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à acquérir des attitudes, des méthodes, des démarches favorables aux apprentissages, dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale.

Grâce à une pédagogie adaptée, les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres, à accepter puis dominer leurs émotions, à prendre des repères dans l'environnement pour réussir leurs actions, à comprendre et mettre en œuvre des règles, des codes... Ainsi, les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nombreux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué, de réfléchir avec les autres sur la meilleure façon d'agir, de pouvoir 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.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

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 :

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

2 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET CONNAISSANCES

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

Être capable, dans différentes situations, de :

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

Avoir compris et retenu :

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

IV - CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS - CYCLE 3

INTRODUCTION

Au cycle des approfondissements, l'élève continue à acquérir les bases de son éducation : maîtrise du langage et de la langue française, éducation civique, mathématiques, éducation artistique et éducation physique. Toutefois, il y accède différemment, car il entre dans une phase de son développement psychologique qui lui permet de construire des connaissances de manière plus réfléchie, de s'approprier des instruments intellectuels plus assurés. Il reste cependant plus que jamais nécessaire de solliciter toutes les facettes de son intelligence et, plus particulièrement, ses capacités d'action et sa sensibilité. Ainsi, la pédagogie du cycle 3 ne doit pas se replier sur une conception abstraite et formelle de l'accès aux connaissances. Elle reste appuyée sur l'expérience concrète.

En entrant au cycle 3, l'élève franchit une étape importante de sa scolarité. Les compétences qu'il vient d'acquérir en lecture et en écriture lui permettent d'enrichir ses possibilités d'information et de renforcer ses apprentissages. Les savoirs et les savoir-faire mathématiques qu'il a découverts lui donnent la possibilité de décrire plus rigoureusement les phénomènes auxquels il s'intéresse et leur évolution. Certes, il n'a encore que peu d'autonomie dans l'usage des uns et des autres, et le cycle 3 va être l'occasion d'acquérir, dans chacun de ces domaines, une maîtrise plus affirmée. Il sera aussi une ouverture vers de nouveaux enseignements : histoire, géographie, observation réfléchie de la langue française (grammaire), langue étrangère ou régionale, sciences expérimentales et technologie.

Les enseignants disposent de trois années pour permettre à chaque élève, sans exception, d'acquérir des savoir-faire intellectuels, l'appétit de savoir et des attitudes à l'égard d'autrui sans lesquels il ne pourra bénéficier de l'enseignement qui lui sera proposé au collège. Ils disposent aussi de ces trois années pour continuer à faire de la mémoire de leurs élèves l'instrument privilégié de l'intégration des connaissances nouvellement acquises. Dans cette perspective, les programmes sont organisés de manière à articuler deux grands domaines généraux - la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique - avec des enseignements maintenant plus ancrés dans leurs disciplines de référence, qui fournissent à chacun les bases d'une culture équilibrée.

La maîtrise du langage et de la langue française constitue le premier pôle. Elle doit être, pour chaque enseignant du cycle 3, la priorité des priorités et une préoccupation permanente. Aucun élève ne doit quitter l'école primaire sans avoir cette assurance minimale dans le maniement du français oral et du français écrit qui permet d'être suffisamment autonome pour travailler au collège.

L'accès à la maîtrise du langage, telle qu'elle est définie par les programmes, peut se heurter au fait que certains élèves arrivent en début de cycle sans avoir acquis les bases de la lecture et de l'écriture. Il peut en être de même pour les mathématiques. La différenciation des enseignements dont ces élèves doivent bénéficier doit faire l'objet d'un "programme personnalisé d'aide et de progrès"

(PPAP⁽⁵⁾). Un accompagnement plus individualisé dans les moments de la progression qui visent les objectifs généraux de maîtrise du langage peut suffire dans certains cas, des moments spécifiques doivent être dégagés dans d'autres. Pour tous les élèves, les compétences relatives à l'usage du langage oral, de la lecture et de l'écriture qui devront être acquises en fin de cycle 3 supposent un travail assidu et régulier et, donc, pour les enseignants, l'élaboration d'une programmation rigoureuse mettant en jeu des progressions d'apprentissage ordonnées.

Cette partie si importante du programme comporte deux types d'horaires : des horaires propres et des horaires transversaux. Les premiers sont répartis sur plusieurs champs disciplinaires : "littérature (dire, écrire, lire)", "observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)", mais aussi "langue étrangère ou régionale" contribuant à une première prise de conscience des différences qui distinguent le français, et "vie collective" dont le temps hebdomadaire de "débat réglé" est l'occasion la plus féconde d'entraîner chacun à l'usage de la parole. Les seconds sont transversaux et concernent tous les champs disciplinaires sans exception : un temps significatif de chacun d'entre eux devra être consacré à l'apprentissage du parler, du lire et de l'écrire dans le contexte précis des savoirs et des types d'écrits qui les caractérisent.

Cela conduit certes à une organisation plus complexe des emplois du temps, mais c'est un choix délibéré. En effet, la maîtrise du langage ne peut en aucun cas être acquise dans des exercices formels fonctionnant à vide. En particulier, si l'on souhaite que chaque élève comprenne les textes qu'il lit, il est nécessaire qu'il sache se servir du code alphabétique pour reconnaître quasi instantanément les mots qu'il rencontre, mais il est tout aussi nécessaire qu'il ait acquis des connaissances fermes et dispose d'une culture suffisamment riche pour se donner des représentations précises de ce qu'il a lu. Bref, la maîtrise du langage écrit s'acquiert d'abord dans tous les domaines spécifiques du cycle 3 grâce aux multiples connaissances qu'ils assurent. Pas une minute ne doit être soustraite des enseignements qui donnent à chacun une solide culture sous prétexte que certains élèves ne lisent pas comme ils le devraient ou ont des difficultés d'écriture. Ce sont ces derniers qui ont le besoin le plus évident de cet apport irremplaçable. Chaque lecture, chaque projet d'écriture doit venir s'ancrer dans une activité qui, par ailleurs, construit des connaissances précises.

Ainsi, la maîtrise du langage et de la langue française est une dimension présente dans toutes les activités du cycle 3, elle doit avoir une place précise dans chaque progression d'apprentissage et faire l'objet d'évaluations régulières. Bref, elle doit être un souci constant des maîtres. Pour aider ces derniers à organiser leur enseignement, un tableau récapitulatif des compétences relatives au parler, au lire et à l'écrire qui doivent être visées dans chaque domaine est proposé

(5) B.O. n° 42 du 23 novembre 2000, B.O. n° 13 du 29 mars 2001.

à la fin du chapitre "Maîtrise du langage et de la langue française".
L'éducation civique est l'autre pôle organisateur d'une école qui se caractérise par le fait que les savoirs s'y constituent collectivement. Sans une conscience claire des contraintes du "vivre ensemble", l'élève ne peut découvrir les horizons que la confrontation avec autrui ouvre à chacun. C'est dans ses dernières années d'école primaire qu'il apprend véritablement à construire, avec ses camarades et avec ses enseignants, des relations de respect mutuel et de coopération réfléchie qui permettent une première sensibilisation aux valeurs civiques. L'habitude d'envisager les problèmes posés par la vie collective, lors de réunions régulièrement prévues à l'emploi du temps (une heure par quinzaine), est, au cycle 3, un aspect important de cette éducation. Celle-ci se nourrit aussi des connaissances acquises par ailleurs.

Les autres enseignements du cycle 3 se distribuent en quatre grands domaines : le premier visant la langue française et l'éducation littéraire et humaine, le deuxième l'éducation scientifique, le troisième et le quatrième mettant plus directement en jeu le corps avec l'éducation artistique d'une part, l'éducation physique et sportive de l'autre. Aucun de ces domaines n'est fermé sur lui-même. Il faut constamment apprendre aux élèves à réutiliser les compétences et les connaissances qu'ils ont acquises, hors du champ particulier dans lequel elles ont été construites.

Dans le premier domaine, **langue française et éducation littéraire et humaine**, ont été rassemblés des enseignements qui se renforcent en permanence les uns les autres tant par les connaissances qu'ils structurent que par les compétences communes qu'ils permettent d'acquérir. Ils constituent les bases d'une culture solide que les autres grands domaines viennent enrichir.

La littérature fait partie de cette culture sans laquelle la plupart des références de la conversation ordinaire (a fortiori de nos lectures) nous échappent. Il ne s'agit pas, évidemment, d'instaurer au cycle 3 des techniques d'explication des textes qui ne pourraient être à ce niveau que des bavardages. Il faut, au contraire, que les enfants lisent et lisent encore de manière à s'imprégner de la riche culture qui s'est constituée et continue de se développer dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de ses "classiques" sans cesse réédités ou de la production vivante de notre temps. C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats sur les grands problèmes abordés par les écrivains, comme sur l'émotion tant esthétique que morale qu'ils offrent à leurs lecteurs. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter.

On ne saurait apprendre à maîtriser le langage, en particulier écrit, sans une **observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)**. C'est lorsqu'on comprend les logiques d'une langue que l'on peut prendre plaisir à jouer avec elle et le faire avec efficacité. C'est parce que l'on aura pris le temps de cette réflexion, dans le cadre de l'horaire qui lui est réservé, que l'on pourra, chaque fois qu'on écrit (dans n'importe lequel des domaines d'enseignement du cycle 3), faire référence à ces observations patiemment effectuées pour réviser les textes élaborés et s'assurer d'une relative sécurité orthographique. Cette plus grande familiarité avec la structure de la langue permet aussi de mieux comprendre les textes qui, du fait de leur relative complexité, résistent à une interprétation immédiate. Toutes les dimensions de cette observation, qu'elles concernent la syntaxe, la morphosyntaxe ou le lexique, peuvent être explorées.

L'enseignement des langues étrangères ou régionales a été rapproché de cette découverte du fonctionnement de la langue française. Ce n'est pas parce qu'on suppose que la langue étrangère s'acquiert seulement par la maîtrise de la grammaire. Bien au contraire, le programme est tout entier placé sous le signe de l'exploration de situations de communication, d'autant plus consistantes pour l'élève qu'elles s'inscrivent dans des situations ordinaires de sa vie, tant à l'école qu'en dehors. Les enfants doivent pouvoir évoquer des

moments de leur existence pour les mettre en regard avec l'expérience d'élèves d'autres pays et se donner des moyens d'entrer directement en contact avec eux. Les langues régionales jouent le même rôle, en particulier lorsqu'elles permettent aux élèves de nouer des relations avec d'autres générations. La découverte de ces langues est un appui pour consolider la réflexion sur la langue française. Elle est aussi une ouverture sur le monde, qu'il soit lointain (langues étrangères) ou proche (langues régionales).

L'histoire et la géographie aident l'élève à construire une première intelligence du temps historique et de la diversité des espaces transformés par l'activité humaine. Elles lui donnent les références culturelles nécessaires pour que le monde des hommes commence à prendre du sens pour lui. Tout en continuant à réserver à l'histoire de France et au territoire français une part prépondérante, ces enseignements ouvrent une dimension européenne et même mondiale aujourd'hui indispensable. Appuyés sur une première découverte du document en histoire, sur la lecture des cartes et des paysages en géographie, ils élargissent la curiosité des élèves et leur offrent des connaissances qui pourront être réinvesties utilement en littérature, en sciences expérimentales ou en éducation artistique. L'histoire et la géographie fournissent enfin un appui solide à l'éducation civique par les savoirs qu'elles apportent et la méthode critique qu'elles développent. Plus largement, la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes.

Une autre importante nouveauté réside dans le domaine voué à une première **éducation scientifique**. Les mathématiques, d'un côté, les sciences expérimentales et la technologie, de l'autre, doivent être aussi souvent que possible liées dans la mise en œuvre des programmes. Si, en **mathématiques**, une réflexion nouvelle sur l'apprentissage du calcul se fait jour, qui prend en compte les machines susceptibles de suppléer l'homme dans ce domaine, l'essentiel du programme réside dans l'orientation pragmatique d'un enseignement des mathématiques centré sur la résolution de problèmes. Par là, les connaissances élaborées dans les différents domaines des mathématiques prennent leur signification. Elles deviennent des instruments disponibles pour traiter nombre de situations et pour entrer dans les sciences d'une autre manière. Le nouveau programme de **sciences et technologie** est, en effet, résolument centré sur une approche **expérimentale**. Les connaissances proposées sont d'autant mieux assimilées qu'elles sont nées de questions qui se sont posées à l'occasion de manipulations, d'observations, de mesures. Ces enseignements s'ouvrent aussi sur les grands problèmes éthiques de notre temps auxquels les enfants sont particulièrement sensibles (développement économique, environnement ou santé).

Un autre domaine a été revisité : celui qui, sous le nom d'**éducation artistique**, met l'accent sur une intelligence sensible que seules de véritables pratiques développent. Comme dans les cycles précédents, il permet d'aborder deux grands champs, les arts visuels et la musique, complétés par le théâtre et la poésie (en liaison avec le programme de littérature), et la danse (en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive). La pratique de la voix est au cœur des activités musicales comme du théâtre ou de la poésie. Le dessin reste une part importante des arts visuels qui s'ouvrent aussi à la photographie ou au cinéma. La découverte ordonnée des œuvres majeures est un autre aspect nouveau de ce programme. Chaque écolier devra avoir rencontré celles qui, désignées dans les documents d'application annexés au présent programme, constituent une culture de référence partageable. Le contact avec celles qui sont directement accessibles du fait de leur proximité, et dont la liste est fixée dans chaque académie, est le second volet de cette première initiation à l'histoire de l'art.

L'éducation physique et sportive, au cycle 3, vise comme dans les cycles antérieurs la structuration de la personne et la transformation

de soi. Toutefois, le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices prend, à cet âge, une dimension nouvelle. Par ailleurs, la découverte active du patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques mettant en jeu le corps contribue à doter chaque élève d'une vision des pratiques sociales correspondantes qui ne se limite pas aux quelques caricatures trop souvent tracées. L'acquisition des réflexes nécessaires à la sécurité et des compétences et connaissances susceptibles de maintenir le corps en forme est un aspect important du respect de soi et, donc, de l'éducation au sens plein du terme.

Au cycle 3, comme dans les cycles précédents, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des instruments ordinaires du travail quotidien qui, au même titre que la maîtrise du langage et de la langue française ne peuvent être exercés à vide. À la fin du cycle, les élèves doivent avoir été suffisamment familiarisés

avec leurs différentes fonctions pour avoir acquis sans difficulté les compétences prévues au niveau 1 du Brevet informatique et internet (B2i) précisées ci après (V).

De même, l'utilisation réfléchie des images (fixes ou mobiles) ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique et se déploie dans chaque domaine, permettant aux élèves de percevoir aisément les différents usages qui en sont faits.

Pour accéder à une véritable maîtrise du langage, à un usage autonome de la lecture et à des compétences déjà solides en écriture, objectifs majeurs du cycle 3, les élèves doivent lire et écrire tous les jours pendant un temps suffisant dans tous les domaines disciplinaires. De plus, des ateliers de lecture sont régulièrement organisés dans chacun de ces champs, notamment dans celui consacré à la littérature. Là encore, c'est la régularité de l'activité qui compte : les temps de lecture et d'écriture quotidiens ne doivent pas, au total, être inférieurs à 2 heures.

Horaires

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	
Éducation scientifique	Mathématiques	5 h	5 h 30	8 h
	Sciences expérimentales et technologie	2 h 30	3 h	
Éducation artistique	Éducation musicale	3 h	3 h	3 h
	Arts visuels			
Éducation physique et sportive		3 h		3 h

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

DOMAINES TRANSVERSAUX

MAÎTRISE DU LANGAGE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

OBJECTIFS

La maîtrise du langage et de la langue française, dans leurs usages scolaires, à l'oral comme à l'écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire. Elle est un droit pour chaque élève et doit rester un souci permanent de tous les enseignants du cycle 3. Elle est la base de l'accès à toutes les connaissances, permet d'ouvrir de multiples horizons et assure à l'enfant toute sa place de futur citoyen.

La maîtrise du langage et de la langue française n'étant jamais définitivement atteinte, on entend par "maîtrise du langage et de la langue française dans leurs usages scolaires" l'ensemble des capacités qui permettent à un élève de bénéficier pleinement des échanges oraux qui ont lieu dans la classe à propos de tous les aspects du programme, de lire en les comprenant les textes supports de toutes les activités pédagogiques, de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau,

pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis. Ces capacités ne peuvent se construire à vide. Elles se mettent en place à l'occasion d'expériences intellectuelles et culturelles spécifiques dans l'école, mais aussi à l'extérieur de celle-ci. Pendant le cycle 2, l'acquisition de la lecture et de l'écriture constituait le versant le plus important de la maîtrise du langage et imposait qu'on y consacre l'essentiel des activités. Toutefois, on continuait parallèlement à développer tous les autres aspects du langage oral dans les grands domaines d'apprentissage et à nourrir l'élève des connaissances culturelles sans lesquelles la compréhension de ce qu'il lit demeurerait bien trop limitée.

Au cycle 3, aucun des différents aspects de la maîtrise du langage oral et écrit ne doit être négligé. En particulier, le fait qu'une grande majorité des élèves soient parvenus à une première autonomie en lecture ne doit en aucun cas conduire à omettre d'en poursuivre l'enseignement de manière spécifique. On doit veiller à obtenir une véritable articulation entre la compréhension de textes de plus en plus complexes et de plus en plus variés et la reconnaissance des mots qui, progressivement, s'automatise. Afin d'éviter toute dispersion, ce sont les textes d'une culture scolaire, entendue dans son véritable sens de "culture devant être obligatoirement partagée

par tous les élèves avant la fin de la scolarité primaire”, qui sont privilégiés. Elle est définie par les programmes et orientée par de larges listes d’œuvres proposées dans les documents d’application. L’un des dangers majeurs des pédagogies de la lecture et de l’écriture de l’école primaire est d’isoler les textes rencontrés (ou produits) du contexte qui est le leur et de conduire les élèves à croire que la lecture ou l’écriture ne sont que des exercices. Un autre danger est celui qui fait négliger les entraînements nécessaires en se satisfaisant des résultats obtenus par les meilleurs élèves.

Afin d’éviter l’un et l’autre, l’enseignement de la lecture et celui de l’écriture sont d’abord, au cycle 3, rattachés aux grands domaines disciplinaires définis par le programme. On lit, on écrit de la littérature, de l’histoire, de la géographie, des sciences, etc. Pour éviter que l’entraînement, encore nécessaire à cet âge, ne soit négligé, chacun de ces domaines disciplinaires comporte, dans l’horaire qui est le sien, des “ateliers” de lecture destinés à renforcer les compétences de tous les élèves (stratégies de compréhension, automatisation de la reconnaissance des mots). Les objectifs de ces ateliers, bien qu’ils concernent tous les domaines disciplinaires, sont plus particulièrement détaillés dans le programme du domaine “Littérature”.

Lorsque les évaluations nationales de CE2 mettent en évidence que certains des enfants scolarisés dans le cycle des approfondissements sont sortis du cycle précédent sans avoir encore acquis toutes les compétences de base de la maîtrise du langage, ils doivent bénéficier d’un programme personnalisé d’aide et de progrès (PPAP). Celui-ci comporte des activités adaptées aux difficultés spécifiques de chaque élève et s’organise dans le cadre ordinaire de la classe (par exemple, sous forme d’ateliers mis en place pendant que les autres élèves sont en activité autonome ou encore à l’occasion de décloisonnements offrant la possibilité de participer à des ateliers tournants). Les élèves concernés ne doivent, en aucun cas, être exclus des autres apprentissages prévus au programme du cycle 3 sans lesquels ils ne pourraient comprendre véritablement ce qu’ils lisent et seraient dans l’incapacité d’écrire des textes riches et variés.

PROGRAMME

La maîtrise du langage et de la langue française constitue l’objectif majeur du programme de l’école élémentaire. Elle donne lieu à des contenus spécifiques. Mais elle se construit aussi dans la transversalité de l’ensemble des apprentissages. Ce sont les compétences visées à la fin du cycle qui permettent d’organiser le travail : programmation des activités sur toute la durée du cycle, structuration de chaque séquence d’apprentissage (découverte des notions ou des savoir-faire et renforcement des acquis), évaluation des acquis.

Ces compétences peuvent être générales ou spécifiques. Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l’élève et toutes les formes de la communication qui

s’établissent dans la classe. Elles sont travaillées dans des “ateliers” organisés au sein de chacun des domaines disciplinaires : pour introduire une technique de travail plus exigeante, pour consolider une technique qui paraît chancelante, pour conduire les élèves qui n’y sont pas encore parvenus à s’approprier plus fermement un savoir-faire. Dans ce cas, il ne s’agit en rien d’un travail occasionnel mais d’un apprentissage organisé et structuré. Par exemple, prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l’on a fait ne s’improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? dans quel ordre ? de quelle manière ? en prenant appui sur quel type d’aide-mémoire ? Si l’on souhaite que cette prise de parole soit mise au service des apprentissages, il faut construire patiemment les savoir-faire concernés. On a des chances d’y parvenir si l’on ne se contente pas de le faire en mathématiques ou en sciences. Il faudra donc programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires. L’équipe de cycle doit établir une programmation qui tienne compte, pour chaque compétence travaillée, de la hiérarchie des difficultés (se servir d’un aide-mémoire pour prendre la parole est plus difficile que se servir d’un aide-mémoire pour rédiger un petit texte) et de la diversité des domaines dans lesquels la compétence est découverte, travaillée, retrouvée, évaluée.

Les compétences spécifiques visent d’abord à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine disciplinaire concerné : dire à haute voix un texte poétique qui a été lu et travaillé, lire seul et en dehors de la classe une œuvre littéraire, trouver une information dans une encyclopédie pour apprécier les conclusions tirées sur les résultats d’une expérience, écrire la légende d’un document de géographie, etc. La maîtrise du langage oral ou écrit est, dans ce cas, très fortement dépendante du domaine disciplinaire concerné. Elle suppose moins une généralisation des compétences travaillées qu’une particularisation de celle-ci (on ne lit pas un énoncé de mathématiques comme un compte rendu d’expériences, même si ces deux textes ont souvent en commun de comporter des données chiffrées). Les compétences visées relèvent alors d’une programmation propre au champ disciplinaire.

La maîtrise du langage est renforcée par un programme de grammaire conçu comme un exercice de réflexion sur le fonctionnement du français, en particulier en liaison avec la production de textes. Le programme de littérature vient, lui aussi, soutenir l’autonomie en lecture et en écriture des élèves. Par ailleurs, l’apprentissage d’une langue étrangère ou régionale donne la possibilité à ceux qui n’ont pas la chance d’être déjà plurilingues de prendre une distance par rapport à la langue nationale et par là d’en mieux comprendre l’usage. Le débat hebdomadaire consacré à la vie collective sert de champ d’exercice privilégié pour le débat réglé.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage. Elles lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel. Pendant le cycle 3, l'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage caractérisé par un fort accompagnement du maître à un usage plus personnel qui lui permet de progressivement travailler avec moins de guidage, en particulier en lecture. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Ces compétences sont en cours de construction et donc fragiles. Elles ne se stabiliseront pas avant la fin du collège.

Ces compétences doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité programmée. Elles doivent être évaluées en premier lieu dans tous les apprentissages et faire l'objet de bilans réguliers.

1 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES

1.1 Savoir se servir des échanges verbaux dans la classe

Prendre la parole en public est un acte toujours difficile (peur de la réaction des autres, du jugement de l'adulte, inhibitions, traditions socioculturelles, etc.). La maîtrise du langage oral ne peut en aucun cas être réservée aux seuls élèves à l'aise. Il est donc essentiel que les situations mettant en jeu ces processus de communication soient régulièrement proposées à tous les élèves et qu'elles soient conduites avec patience et détermination.

Situations de dialogue collectif (échanges avec la classe et avec le maître)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations successives ;
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient ;
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour ;
- s'insérer dans la conversation ;
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou du maître.

Situations de travail de groupe et mise en commun des résultats de ce travail

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe ;
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe ;
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles.

Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée ;
- formuler une demande d'aide ;
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail ;
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci.

En toute situation

- s'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate ;
- rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés ; projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet ;
- après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par le maître, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée ;
- à propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui ;
- oraliser des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt.

1.2 Avoir acquis une meilleure maîtrise du langage écrit dans les activités de la classe

Savoir lire pour apprendre

- lire et comprendre seul les consignes ordinaires de l'activité scolaire ;
- lire et utiliser tout texte scolaire relatif aux diverses activités de la classe (manuels scolaires, fiches de travail, affiches d'organisation des activités, etc.) ;
- consulter avec l'aide de l'adulte les documents de référence (dictionnaires, encyclopédies, grammaires, bases de données, sites sur la toile, etc.) et se servir des instruments de repérage que ceux-ci comportent (tables des matières, index, notes, moteurs de recherche, liens hypertextes...);
- mettre en relation les textes lus avec les images, les tableaux, les graphiques ou les autres types de documents qui les complètent ;
- penser à s'aider, dans ses lectures, des médiations susceptibles de permettre de mieux comprendre ce qu'on lit.

Avoir acquis une première compétence d'écriture et de rédaction

- souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur ;
- copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec une écriture cursive régulière et lisible ;
- orthographier correctement un texte simple lors de sa rédaction ou dans une phase de relecture critique, en s'aidant de tous les instruments disponibles ;
- rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe ;
- réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte ;
- mettre en pages et organiser un document écrit dans la perspective d'un projet d'écriture en respectant les conventions (affiche, journal d'école, fiche technique, opuscule documentaire, page de site sur la toile...) et en insérant éventuellement les images, tableaux ou graphiques nécessaires.

2 - COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

La mise en œuvre des champs disciplinaires de chaque domaine est l'occasion de développer de nombreuses compétences de maîtrise du langage. Elles doivent être programmées sur toute la durée du cycle, prévues dans chaque préparation d'activité et régulièrement évaluées.

PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Éducation civique		
<ul style="list-style-type: none"> - Participer à un débat, - distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat, - formuler la décision prise à la suite d'un débat, - pendant un débat, passer de l'examen d'un cas particulier à une règle générale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les articles successifs des règles de vie de la classe ou de l'école et montrer qu'on les a compris en donnant les raisons qui les ont fait retenir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avec l'aide du maître, noter les décisions prises durant un débat, - avec l'aide du maître, rédiger des règles de vie, - participer à la rédaction collective d'un protocole d'enquête ou de visite, - participer au compte rendu d'une enquête ou d'une visite.
Littérature (dire, lire, écrire)		
<ul style="list-style-type: none"> - Formuler dans ses propres mots une lecture entendue, - participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation soutenue, - être capable de restituer au moins dix textes (de prose, de vers ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés, - dire quelques-uns de ces textes en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'explicitier cette dernière), - mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre, - se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche, - comprendre en le lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation..., et en faisant les inférences nécessaires, - lire, en le comprenant, un texte littéraire long en mettant en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) et en mobilisant ses souvenirs lors des reprises. 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation, - écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques lus et dits.
Observation réfléchie de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire)		
<ul style="list-style-type: none"> - Participer à l'observation collective d'un texte ou d'un fragment de texte pour mieux comprendre la manière dont la langue française y fonctionne, justifier son point de vue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retrouver à quel substantif du texte renvoient les différents substituts (pronoms, substituts nominaux), - interpréter correctement les différents mots de liaison d'un texte, - comprendre correctement la signification des divers emplois des temps verbaux du passé dans la narration, - se servir d'un ouvrage simple de grammaire ou d'un répertoire pour chercher une information. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer, lors d'un projet d'écriture, une rupture du choix énonciatif et la corriger, - opérer toutes les transformations nécessaires pour, par un bon usage des substituts du nom, donner plus de cohésion à son texte, - employer à bon escient les principaux mots de liaison, - marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières), - repérer et réaliser les chaînes d'accord dans le groupe nominal, - distinguer les principaux homophones grammaticaux (et/est; ces/ses/s'est/c'est; etc.), - construire le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel et le présent du subjonctif des verbes les plus fréquents, - utiliser les temps verbaux du passé dans une narration (en particulier en utilisant à bon escient l'opposition entre imparfait et passé simple), - utiliser tous les instruments permettant de réviser l'orthographe d'un texte.
Langues étrangères ou régionales		
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre quelques énoncés oraux simples dans une autre langue que le français, - engager un dialogue simple (avec un locuteur facilitant la communication) dans la langue étudiée, - décrire des lieux ou des personnes connus et faire un très court récit dans une autre langue que le français. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des fragments de textes dans leur contexte d'usage dans une autre langue que le français. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire une courte carte postale dans une autre langue que le français, - répondre à un questionnaire simple dans une autre langue que le français.

PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Histoire		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser correctement le lexique spécifique de l'histoire dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'examen collectif d'un document historique en justifiant son point de vue, - comprendre et analyser, avec l'aide du maître, un document oral, - avec l'aide du maître, raconter un événement ou l'histoire d'un personnage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations historiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - avec l'aide du maître, comprendre un document historique simple (texte écrit ou document iconographique) en relation au programme, en lui donnant son statut de document, - comprendre un récit historique en relation au programme, en lui donnant son statut de récit historique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Noter les informations dégagées pendant l'examen d'un document, - rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, - rédiger la légende d'un document iconographique ou donner un titre à un récit historique.
Géographie		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique de la géographie dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'examen collectif d'un document géographique (paysage ou carte) en justifiant son point de vue, - décrire un paysage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations géographiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - lire un document géographique complexe (tableau, carte avec légende, diagramme, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvoir rédiger la légende d'un document géographique, - pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage), - pouvoir rédiger une courte synthèse à partir des informations notées pendant la leçon, - prendre des notes à partir des informations lues sur une carte.
Mathématiques		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique des mathématiques dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - formuler oralement, avec l'aide du maître, un raisonnement rigoureux, - participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire correctement une consigne d'exercice, un énoncé de problème, - traiter les informations d'un document écrit incluant des représentations (diagramme, schéma, graphique), - lire et comprendre certaines formulations spécifiques (notamment en géométrie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger un texte pour communiquer la démarche et le résultat d'une recherche individuelle ou collective, - élaborer, avec l'aide de l'enseignant, des écrits destinés à servir de référence dans les différentes activités.
Sciences expérimentales et technologie		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique des sciences dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - formuler des questions pertinentes, - participer activement à un débat argumenté pour élaborer des connaissances scientifiques en respectant les contraintes (raisonnement rigoureux, examen critique des faits constatés, précision des formulations, etc.), - utiliser à bon escient les connecteurs logiques dans le cadre d'un raisonnement rigoureux, - désigner les principaux éléments informatiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un ouvrage documentaire, de niveau adapté, portant sur l'un des thèmes au programme, - trouver sur la toile des informations scientifiques simples, les apprécier de manière critique et les comprendre, - traiter une information complexe comprenant du texte, des images, des schémas, des tableaux, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre des notes lors d'une observation, d'une expérience, d'une enquête, d'une visite, - rédiger, avec l'aide du maître, un compte rendu d'expérience ou d'observation (texte à statut scientifique), - rédiger un texte pour communiquer des connaissances (texte à statut documentaire), - produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte, - communiquer au moyen d'une messagerie électronique.
Éducation artistique		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique des arts visuels ou de la musique dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - commencer à expliciter ses choix et ses jugements face aux pratiques artistiques réalisées ou aux œuvres rencontrées, - participer activement à l'élaboration d'un projet collectif de création artistique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver et lire les documents nécessaires à l'élaboration d'un projet artistique, - trouver sur la toile des informations artistiques et culturelles simples, les apprécier de manière critique et les comprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre compte, dans un projet d'écriture collective, d'une réalisation artistique (catalogue d'une exposition, programme d'un concert, guide pour la visite d'un monument, affiche...), - participer à l'élaboration collective d'un écrit de fiction en référence à une œuvre ou à une série d'œuvres d'art.

PARLER	LIRE	ÉCRIRE
Éducation physique et sportive		
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le lexique spécifique de l'éducation physique et sportive dans les différentes situations didactiques mises en jeu, - participer à l'élaboration d'un projet d'activité, - expliciter les difficultés que l'on rencontre dans une activité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire une règle de jeu, une fiche technique, et les mettre en œuvre, - trouver sur la toile des informations concernant les activités sportives de référence des activités pratiquées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une fiche technique permettant de réaliser un jeu (matériel nécessaire, durée, lieu...), - noter les performances réalisées et les présenter de manière à réutiliser l'information dans les prochaines séances, - rendre compte d'un événement sportif auquel la classe a participé (dans le cadre de l'USEP par exemple).

ÉDUCATION CIVIQUE

OBJECTIFS

L'éducation civique, au cycle 3, doit permettre à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d'élève et ainsi à prendre conscience de manière plus explicite de l'articulation entre liberté personnelle, contraintes de la vie sociale et affirmation de valeurs partagées. Par les connaissances acquises, elle l'engage à élargir sa réflexion aux autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde.

L'éducation civique n'est pas, en priorité, l'acquisition d'un savoir, mais l'apprentissage pratique d'un comportement. Ce domaine n'est donc pas lié à un enseignement, mais à tous. Tout au long du cycle, une heure en moyenne par semaine devra être consacrée à l'explicitation des problèmes concernant l'éducation civique dans les différents champs disciplinaires. De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large.

PROGRAMME

1 - Participer pleinement à la vie de son école

En continuant à apprendre à débattre avec ses camarades, l'élève comprend tout ce que la confrontation à autrui apporte à chacun malgré ses contraintes. Écouter l'autre est une première forme de respect et d'acceptation de la différence.

Ce respect de la différence, dans la mesure où il ne porte pas atteinte aux valeurs universelles des droits de l'homme, a de multiples autres occasions de s'exercer : lutte contre les formes quotidiennes de rejet, accueil du nouvel élève isolé, intégration d'un enfant handicapé. Les divers champs disciplinaires le renforcent et en montrent l'intérêt. Ainsi les sciences expérimentales font mieux comprendre les différences entre garçons et filles, l'histoire et la géographie ou les arts les différences culturelles. L'éducation physique oblige à respecter le concurrent ou l'adversaire.

Si l'éducation civique ne peut se limiter, comme on le croit trop souvent aujourd'hui, à une lutte quotidienne contre les actes de violence, l'école doit demeurer un lieu où toute agression, même verbale, doit être impérativement combattue. Lutter contre celle-ci suppose une action de tous les instants, qui déborde très largement le domaine de l'éducation civique (littérature, sciences, arts, éducation physique et sportive...). Une attention toute particulière est portée aux situations qui peuvent l'engendrer : mise à l'écart, échec scolaire, ennui en récréation ou pendant la pause du déjeuner. Toute situation de violence constatée doit faire l'objet, lorsqu'elle a été circonscrite, d'une réflexion individuelle et collective qui en facilite la prévention. Les enseignants veillent à ce que les élèves se sentent responsables des lieux où ils travaillent et respectent les règles élémentaires de politesse et de civilité. Au cycle 3, on peut faire comprendre que, même si elles peuvent varier selon les pays et les cultures et évoluer

d'une époque à l'autre, ces règles ne sont pas des rituels dépourvus de signification qu'on pourrait abandonner sans risque : elles facilitent la vie en commun.

Plus largement, les enseignants font comprendre la signification des contraintes justifiées de la vie collective par le surcroît de liberté qu'elles apportent. La petite société que constitue l'école permet de conduire cette réflexion de manière concrète dans le cadre des débats prévus à l'emploi du temps. Le règlement intérieur et les lois républicaines qu'il met en application dans l'école doivent y être expliqués comme une condition indispensable à toute vie collective, pour les élèves comme pour les adultes. Les règles de vie de la classe sont élaborées par les élèves sous la direction du maître. Les difficultés nées de leur mise en œuvre sont régulièrement examinées afin d'en améliorer le fonctionnement et le respect. Ces débats sont l'occasion d'une mise en pratique de la communication réglée : ordre du jour, présidence de séance, compte rendu.

Ces réunions aux quelles peuvent participer d'autres adultes de la communauté scolaire sont aussi l'occasion, lorsque des conflits éclatent, de mener une réflexion approfondie sur ce qui relève de valeurs pour lesquelles il n'est pas possible de transiger ou, au contraire, du libre choix de chacun.

2 - Être citoyen dans sa commune

Les élèves se familiarisent avec l'institution démocratique la plus proche d'eux, la commune, par une visite à la mairie et une première découverte du rôle des élus (mairie, conseil municipal) dans les affaires scolaires et l'amélioration de la vie des habitants.

3 - Être citoyen en France

À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique.

La *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté.

L'installation de la République au XIX^{ème} siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XX^{ème} siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes.

L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.

Il apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes.

4 - S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde

Les enseignants font découvrir l'Europe et développent la curiosité de leurs élèves sur les pays de l'Union européenne dans les séquences de géographie et dans celles consacrées à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils encouragent les contacts directs (par

correspondance ou courrier électronique) avec d'autres classes d'enfants européens. De la même façon, l'élève apprend l'existence d'une communauté de langues et de cultures, la francophonie, qui constitue un pont entre le territoire national et le monde. Il observe le rôle que joue aujourd'hui la monnaie unique : l'euro. À travers la géographie, l'élève prend conscience du caractère mondial de nombreux problèmes économiques ou culturels, il perçoit les grandes inégalités entre régions du globe et, donc, les solidarités nécessaires. Il découvre que la *Convention internationale des droits de*

l'enfant de 1989 est loin d'être appliquée dans plusieurs pays, en particulier en ce qui concerne le travail des enfants de son âge. Par les sciences, il mesure les menaces qui pèsent sur l'environnement et la responsabilité de chacun.

Enfin, l'éducation artistique et littéraire montre comment l'artiste et l'écrivain, témoins de leur temps et de leur société, sont aussi porteurs de valeurs universelles : l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture, n'est donc pas incompatible avec l'ouverture au monde.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- prendre part à l'élaboration collective des règles de vie de la classe et de l'école ;
- participer activement à la vie de la classe et de l'école en respectant les règles de vie ;
- participer à un débat pour examiner les problèmes de vie scolaire en respectant la parole d'autrui et en collaborant à la recherche d'une solution ;
- respecter ses camarades et accepter les différences ;
- refuser tout recours à la violence dans la vie quotidienne de l'école.

Avoir compris et retenu :

- quelles sont les libertés individuelles qui sont permises par des contraintes de la vie collective ;
- quelles sont les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger (en s'appuyant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen) ;
- le rôle de l'idéal démocratique dans notre société ;
- ce qu'est un État républicain ;
- ce que signifient l'appartenance à une nation, la solidarité européenne et l'ouverture au monde ;
- la responsabilité que nous avons à l'égard de l'environnement ;
- le rôle des élus municipaux dans la commune.

LANGUE FRANÇAISE, ÉDUCATION LITTÉRAIRE ET HUMAINE

LITTÉRATURE (DIRE, LIRE, ÉCRIRE)

OBJECTIFS

Le programme de littérature du cycle 3 vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge et puisées dans la littérature de jeunesse, qu'il s'agisse de son riche patrimoine ou de la production toujours renouvelée qui la caractérise. Il permet ainsi que se constitue une culture commune susceptible d'être partagée, y compris entre générations. Ces rencontres avec les œuvres passent par des lectures à haute voix (du maître ou des élèves) comme par des lectures silencieuses. Elles permettent d'affermir la compréhension de textes complexes, sans pour autant s'enfermer dans des explications formelles difficilement accessibles à cet âge. Elles se poursuivent par des échanges et des débats sur les interrogations suscitées et donnent par là l'occasion d'éprouver les libertés et les contraintes de toute interprétation.

Avec les œuvres poétiques et théâtrales, les élèves, guidés par leur enseignante ou leur enseignant, prolongent l'interprétation en cherchant à la transmettre au public de leurs camarades ou à un public plus large. En liaison avec les activités artistiques (musique, arts visuels, danse) ou dans le cadre d'un projet, ils élaborent la mise en voix et la mise en scène des textes.

L'univers de cette littérature se découvre aussi, dès l'école primaire, par la pratique de l'écriture. Cette expérience, plus exigeante, permet à l'élève de commencer à prendre conscience des spécificités du monde des fictions.

Ces multiples parcours de lecture et d'écriture sont programmés par les maîtres de l'équipe de cycle en s'appuyant sur la bibliographie publiée et régulièrement mise à jour par les soins du ministère de l'éducation nationale.

Une partie de l'horaire consacré à la littérature est réservée à des "ateliers" de lecture qui conduisent progressivement tous les élèves à une véritable autonomie face aux textes. Cela suppose un travail régulier et patient conjuguant l'amélioration de la reconnaissance des mots ainsi que la structuration et la diversification des stratégies de compréhension des textes. La part de l'emploi du temps réservée aux

ateliers varie du début à la fin du cycle en fonction des besoins des élèves.

PROGRAMME

1 - Lecture des textes de la littérature de jeunesse

Les textes lus au cycle 3 sont choisis parmi ceux qui sont répertoriés dans la bibliographie publiée avec les textes d'application. Elle comporte des "classiques de l'enfance" souvent réédités et qui constituent un patrimoine se transmettant de génération en génération. Elle comporte aussi des œuvres de la littérature de jeunesse vivante dont la liste est régulièrement renouvelée. Chaque année, deux "classiques" doivent être lus et au moins huit ouvrages appartenant à la bibliographie de littérature de jeunesse contemporaine. Ce programme de lecture ne paraît démesuré que si l'on tente d'expliquer dans le détail et dans sa totalité chacun des textes choisis. Il ne s'agit surtout pas d'enfermer les élèves plusieurs semaines durant dans un livre qui va perdre, de ce fait, tout intérêt et même toute signification. On privilégiera au contraire le parcours rapide, seul susceptible de permettre à cet âge la compréhension d'ensemble de l'œuvre. Une séance peut suffire pour une courte nouvelle ou un poème, une à deux semaines sont nécessaires pour terminer un roman un peu long. L'enseignant peut lire le texte à haute voix, résumer des passages trop longs ou faisant trop digression, inviter ses élèves à des lectures oralisées, à des lectures silencieuses faites en classe ou hors de la classe... L'essentiel est de permettre que l'œuvre vienne s'inscrire dans la mémoire de chacun par les divers aspects qui la constituent : les personnages, la trame narrative, des expressions, le texte d'un passage fort (qui peut faire l'objet d'une mémorisation littérale suivie d'une interprétation)...

Le maître guide les élèves dans leur effort de compréhension. Il les engage à reformuler ce qu'ils ont compris avec leurs propres mots, puis, par un dialogue attentif, il les conduit à combler les lacunes ou les erreurs qu'il constate. Il les aide à construire les articulations entre chaque séance de lecture d'un même texte (synthèse de ce qui a été lu, débat tentant d'anticiper ce qui peut suivre, contrôle par la lecture, etc.). L'enseignant éduque ainsi ses élèves à la nécessaire rigueur qui préside à tout acte de lecture.

C'est aussi l'occasion, pour l'enseignant, d'attirer l'attention sur les

aspects les plus ouverts de l'œuvre et de susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation.

Pour que l'élève puisse acquérir des références culturelles, il importe que les lectures ne soient pas abordées au hasard, mais se constituent, tout au long du cycle, en réseaux ordonnés : autour d'un personnage, d'un motif, d'un genre, d'un auteur, d'une époque, d'un lieu, d'un format, etc. Au cycle des approfondissements, c'est cet aspect de la lecture littéraire qui doit être privilégié plutôt que l'explication approfondie d'une œuvre.

Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation, laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches. Cette exploration de l'univers de connaissances et de valeurs qu'est la littérature peut être conduite très librement à partir d'un texte (voire d'un extrait) ou, au contraire, de la confrontation de plusieurs lectures, ou encore en s'appuyant sur des œuvres ou connaissances rencontrées dans les autres enseignements (un film, un tableau, un paysage, un portrait photographique, une gravure, etc.).

Au cycle 3, la plupart des élèves deviennent capables de lire de manière autonome des textes de littérature de jeunesse, c'est-à-dire de les comprendre et d'en proposer une interprétation sans l'aide de l'adulte. Toutefois, les compétences de lecture restant à cet âge très variables, les enseignants veillent à suggérer des œuvres appropriées à chacun, tant par l'intérêt qu'elles suscitent que par les difficultés qu'elles présentent. L'objectif est de faire de chaque enfant un lecteur assidu. Là encore, il convient de ne pas être pusillanime et de pousser chacun à emprunter fréquemment des livres dans les bibliothèques accessibles (BCD, bibliothèque publique du quartier, bibliobus, etc.). Un livre par mois au moins devrait être considéré comme une base même si l'on sait que, pour certains élèves, les lectures personnelles du cycle 3 passent encore beaucoup par la lecture à haute voix des adultes. Les lectures autonomes doivent relever d'abord du plaisir de la découverte d'une œuvre. Elles ne doivent déboucher sur aucune activité susceptible de décourager les élèves mais peuvent faire une large place à des rituels qui développent les sociabilités de la lecture : signaler à la classe une découverte, partager avec un autre lecteur du même livre ses impressions, conseiller une lecture à un camarade, faire partie d'un jury de sélection, participer à un débat avec d'autres classes, etc. On peut aussi encourager les élèves à se doter d'un "carnet de lecture" qu'ils utilisent très librement pour conserver en mémoire les titres des œuvres lues et le nom de leurs auteurs, pour noter un passage ou une réflexion et ainsi se donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre. Pour les enfants ne parvenant pas à cette autonomie, la BCD et la bibliothèque publique de proximité doivent fournir de multiples occasions d'auditions de lecture.

2 - Dire les textes

Au cycle 3, l'élève devient capable de dire les textes lus et relus ou mémorisés en totalité. Il est plus judicieux de les choisir parmi les œuvres découvertes dans les lectures faites en classe, élues à cette fin pour le plaisir qu'elles ont procuré lorsqu'on les a rencontrées. Ce travail repose d'abord sur l'expérimentation active de la voix et de ses effets (pauses, rythme, inflexions, intonations, intensité, etc.), ensuite sur l'articulation entre l'effort de compréhension et celui de diction, enfin sur l'épreuve du travail fait, face à des auditoires variés. Une dizaine de textes de longueur raisonnable, particulièrement bien choisis pour leurs qualités littéraires et le travail d'interprétation qu'ils permettent, sont mémorisés chaque année.

Le travail régulier de diction des textes peut s'accompagner de projets plus ambitieux (en particulier lorsque le théâtre est abordé), éventuellement appuyés par le renfort technique d'artistes dans le cadre d'un projet d'école ou d'un projet artistique et culturel (PAC), qui, au-delà de la mise en voix, utilisent les ressources corporelles pour déployer l'interprétation des textes dans l'espace et pour les

donner tout à la fois à entendre et à voir. Il existe des relations fortes entre dire des textes et les chanter. Chaque fois que cela sera possible, on tentera d'articuler l'une et l'autre activité, sans oublier qu'une chorale peut très judicieusement être l'occasion de les rapprocher. La lecture à haute voix joue un rôle important lors de la rédaction d'un texte ou au moment de sa révision. Dire son texte ou le texte d'un camarade, c'est en expérimentant la cohésion et les effets.

3 - Écrire à partir de la littérature

La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture (conte, récit des origines, légende, nouvelle policière, nouvelle de science-fiction, récit de voyage fictif, fable, pièce de théâtre...).

L'enseignant conduit ce travail de manière progressive en s'appuyant sur les textes lus ou en recourant à ceux-ci chaque fois que c'est nécessaire. Il peut, par exemple, inviter ses élèves à prolonger, compléter ou transformer un texte narratif, poétique ou théâtral. Il peut encore les conduire à écrire un épisode nouveau dans un texte narratif, un dialogue ou une description destinés à s'insérer dans un récit ou à le prolonger...

Le pastiche, l'imitation, le détournement sont les bases du travail d'écriture, en référence aux textes littéraires. Le recours aux prototypes doit être permanent, soit pour dégager des caractéristiques susceptibles de guider la mise en œuvre du projet, soit pour répondre aux questions que sa réalisation ne manque pas de poser.

La révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel. Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leurs propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades, en s'appuyant sur les annotations des autres élèves ou du maître et en utilisant les outils construits par la classe. Ce travail peut s'effectuer sur le papier en mettant en œuvre instruments d'écriture, ciseaux et colle, ou sur un logiciel de traitement de texte dont les fonctionnalités plus complexes sont découvertes à cette occasion. Il en est de même pour tout ce qui relève de la révision orthographique.

Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition du texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre (couverture, page de titre, mise en pages, illustration) et de sa diffusion (insertion dans une collection, présentation au public, critique). Il peut en être de même pour un journal, pour une affiche, pour une page destinée à un site internet ou à un cédérom. Au-delà des aspects de présentation, l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse : décrire une expérience, convaincre un correspondant, toucher un lecteur.

La pratique de l'écriture poétique développe la curiosité et le goût pour la poésie. Elle doit essentiellement se présenter sous forme de jeux combinant l'invention et les contraintes d'écriture.

Au cycle 3, l'écriture manuscrite est quotidiennement sollicitée. Il importe qu'elle reste ferme et lisible tout en devenant de plus en plus cursive. Certains élèves ont encore besoin d'un exercice régulier de la main. Tous doivent progressivement s'approprier les bases acquises au cycle précédent pour en faire une écriture plus personnelle. À l'occasion des activités d'édition de textes, dans tous les domaines, on peut conduire les élèves à explorer des familles de caractères susceptibles d'enrichir leurs moyens graphiques (écriture, mise en pages, etc.).

4 - Ateliers de lecture

L'accès à la lecture autonome (lecture silencieuse sans aide d'un adulte) suppose, tout au long du cycle 3, un travail régulier. Laisser les élèves fréquenter des fichiers de lecture qui ne prévoient, comme seule intervention didactique, que le contrôle des réponses faites à un questionnaire ne saurait en aucun cas suffire. Des ateliers de lecture doivent être mis en place, dans chaque domaine d'activité, en particulier lorsque l'on découvre des textes d'un type nouveau ou de nouvelles modalités de lecture. Leur mise en œuvre est développée

de manière plus approfondie à propos du domaine "Littérature". Ces recommandations peuvent être transférées aisément aux textes rencontrés dans les autres domaines. En aucun cas, cependant, les ateliers de lecture ne peuvent se substituer à l'activité proprement dite.

L'élève doit, pour progresser, apprendre à mieux gérer une tâche complexe : d'une part traiter successivement les marques linguistiques du texte, d'autre part en élaborer la compréhension en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lus mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue). Si une partie de ce travail devient automatique, toute l'attention peut être dirigée vers l'activité la plus délicate : celle qui conduit à la compréhension du texte.

Pour aider l'élève à acquérir plus d'autonomie, il peut être utile de travailler séparément chacun de ces aspects. Lorsque le travail porte sur la lecture de mots nouveaux ou de structures syntaxiques délicates, on limite la difficulté de la compréhension en préparant le texte au préalable ou en aidant les élèves en cours de lecture. Lorsque le travail porte sur le développement des stratégies de compréhension, on limite le nombre de mots rares et de structures syntaxiques complexes.

L'amélioration de la reconnaissance des mots rares ou des structures syntaxiques difficiles peut être développée à partir de jeux où la vitesse de réaction et la finesse de la discrimination (entre des mots proches visuellement, par exemple) sont encouragées. On prendra garde toutefois à se souvenir que "reconnaissance" implique "connaissance" et que l'entraînement à la lecture de mots ou de structures syntaxiques rares doit obligatoirement être précédé d'un travail oral sur les mêmes réalités (voir "Observation réfléchie de la langue française"). On se rappellera aussi que l'écriture reste l'un des meilleurs moyens d'entrer dans la structure orthographique d'un mot rare ou d'une marque syntaxique et peut donc grandement aider

à l'automatisation de sa reconnaissance en lecture.

La compréhension des textes suppose d'abord un usage judicieux de la mémoire susceptible d'intégrer les informations qui sont données successivement au cours de la lecture. Il faut conduire les enfants à ce va-et-vient incessant entre ce qui vient d'être lu du texte et ce qui est en cours de lecture, sans lequel ne se constitue que des îlots de compréhension isolés les uns des autres.

Il convient ensuite d'amener l'enfant au bon repérage des marques linguistiques qui, à l'écrit comme dans le langage d'évocation, guident cette intégration (dans le cadre de la phrase comme dans celui du texte). Les substituts du nom (nominaux ou pronominiaux), la ponctuation, les temps du verbe, les connecteurs, etc., doivent être travaillés de manière explicite dans les ateliers de lecture. Ils permettent souvent de faire les inférences nécessaires à la compréhension que les jeunes lecteurs négligent ou ne parviennent pas à réaliser. Là encore, l'explicitation est nécessaire : par exemple, le bon traitement d'un pronom suppose la prise en compte de son genre et de son nombre, le repérage de sa fonction, etc.

Enfin, l'accès à l'autonomie suppose la gestion volontaire par le lecteur de tout le processus. L'enfant doit apprendre à passer de compréhensions ponctuelles et lacunaires à des compréhensions qui prennent en compte tous les aspects du texte en même temps que les savoirs antérieurement accumulés. Cela relève d'un effort et d'une exigence qui ne vont pas de soi. C'est en explicitant avec eux tout le procédé que les enseignants peuvent amener leurs élèves à prendre à leur compte les diverses facettes du processus et de son contrôle.

Les ateliers doivent donc offrir des activités judicieusement programmées, susceptibles de faire découvrir ces démarches de manière ordonnée, tout en consolidant les bases de l'acte de lecture (automatisation de la reconnaissance des mots).

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Les compétences acquises dans le programme de littérature sont des compétences liées à l'exercice de la parole, de la lecture et de l'écriture. Elles sont donc précisées ici et reportées dans le tableau général des compétences spécifiques de la maîtrise du langage et de la langue française.

Être capable de :

- se servir des catalogues (papiers ou informatiques) de la BCD pour trouver un livre ;
- se servir des informations portées sur la couverture et la page de titre d'un livre pour savoir s'il correspond au livre que l'on cherche ;
- comprendre en lisant silencieusement un texte littéraire court (petite nouvelle, extrait...) de complexité adaptée à l'âge et à la culture des élèves en s'appuyant sur un traitement correct des substituts des noms, des connecteurs, des formes verbales, de la ponctuation... et en faisant les inférences nécessaires ;
- lire en le comprenant un texte littéraire long, mettre en mémoire ce qui a été lu (synthèses successives) en mobilisant ses souvenirs lors des reprises ;
- lire personnellement au moins un livre de littérature par mois ;
- reformuler dans ses propres mots une lecture entendue ;
- participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire et en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue ;
- restituer au moins dix textes (de prose, de poésie ou de théâtre) parmi ceux qui ont été mémorisés ;
- dire quelques-uns de ces textes en en proposant une interprétation (et en étant susceptible d'expliciter cette dernière) ;
- pouvoir mettre sa voix et son corps en jeu dans un travail collectif portant sur un texte théâtral ou sur un texte poétique ;
- élaborer et écrire un récit d'au moins une vingtaine de lignes, avec ou sans support, en respectant des contraintes orthographiques, syntaxiques, lexicales et de présentation ;
- pouvoir écrire un fragment de texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs règles précises en référence à des textes poétiques.

Avoir compris et retenu :

- que le sens d'une œuvre littéraire n'est pas immédiatement accessible, mais que le travail d'interprétation nécessaire ne peut s'affranchir des contraintes du texte ;
- qu'on ne peut confondre un récit littéraire et un récit historique, la fiction et le réel ;
- les titres des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs.

OBSERVATION RÉFLÉCHIE DE LA LANGUE FRANÇAISE (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)

OBJECTIFS

L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut

décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série

d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.

Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes.

Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées :

- classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis ;
- manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés.

PROGRAMME

1 - Le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte

Dans la phrase française comme dans la plupart des langues, le verbe et le nom sont les points d'articulation des principaux phénomènes syntaxiques. Leur identification permet d'entrer dans la construction de la phrase ou du texte et de comprendre qu'elle n'est pas une simple succession de mots. Leur manipulation met en évidence les liens qu'ils entretiennent avec tous les autres composants de l'énoncé. Cette première prise de conscience du rôle du verbe et du nom dans la structuration de l'énoncé est complétée par la découverte des phénomènes qui donnent leur cohérence et leur cohésion aux textes, en particulier aux textes narratifs.

1.1 Le verbe (grammaire, conjugaison, orthographe)

Le verbe est identifié dans une phrase en repérant les modifications qui peuvent l'affecter (personne, nombre, temps...) ou les éléments qui peuvent l'entourer (la négation, le nom ou le pronom sujet...). L'élève ne doit pas être conduit à imaginer qu'il existe une procédure automatique pour découvrir le verbe. Il doit être au contraire familiarisé avec l'idée qu'il ne peut s'agir que du constat de critères convergents.

On découvre les particularités de sa syntaxe en repérant que chaque verbe implique l'usage de certains compléments à l'exclusion d'autres et que le sens de l'énoncé se modifie lorsqu'on utilise un même verbe sans complément ou avec des types de compléments différents (par exemple : jouer, jouer à, jouer de...).

Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur quelques expansions du verbe (adverbes, compléments...) permettent de développer une plus grande flexibilité lors de la mise en mots dans les projets d'écriture et de renforcer la compréhension des textes.

L'orthographe du verbe concerne essentiellement l'accord avec le sujet. Elle suppose que cette relation soit bien perçue par l'élève et qu'il sache mobiliser son attention pour marquer l'accord dans toutes les activités d'écriture (y compris d'écriture sous la dictée), du moins lorsque la construction est régulière. Une première approche des homophones grammaticaux comme *et/est* ; *ces/ses/s'est/c'est* ; *a/à* ; etc. (dont la plupart concerne des verbes) vient compléter ce travail orthographique.

La conjugaison est, au cycle 3, centrée sur l'observation des variations qui affectent les verbes. Les règles d'engendrement du présent, du passé composé, de l'imparfait, du passé simple, du futur, du conditionnel et du présent du subjonctif peuvent être aisément dégagées, ainsi que les régularités orthographiques qui les caractérisent (les formes rares seront étudiées au collège). Les verbes les plus fréquents sont étudiés en priorité.

Une première réflexion sur les temps verbaux permet d'opposer l'expression verbale du "une fois" à celle du "toujours". L'approche

des diverses manières de situer et de caractériser les événements dans le passé par l'emploi des divers temps verbaux se fait dans la narration.

1.2 Le nom (grammaire, orthographe)

Le nom peut être identifié dans une phrase par ses variations (en nombre et en genre) et par les éléments qui l'entourent (essentiellement les déterminants et les expansions).

En comparant les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis), on peut, en particulier, distinguer celles qui renvoient à un individu et celles qui renvoient à toute une classe.

Les jeux (déplacement, substitution, expansion, réduction) sur les différentes expansions du nom (adjectif qualificatif, relative, complément du nom) permettent de développer l'agilité de l'élève dans les projets d'écriture et d'affermir sa compréhension des textes. Le repérage des chaînes d'accord dans le groupe nominal est une condition essentielle de la maîtrise de l'orthographe grammaticale. L'élève doit apprendre à mobiliser son attention pour marquer l'accord lorsqu'il écrit (y compris sous la dictée).

Les mêmes phénomènes pourront être identifiés dans la langue étrangère ou régionale étudiée par ailleurs.

2 - Quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte

La fermeté du choix énonciatif présidant à la production d'un texte est une conquête difficile pour les élèves de l'école primaire et reste à cet âge plus implicite que réfléchie. Au cycle 3, il suffit de rendre les élèves sensibles aux ruptures qui surviennent dans leurs productions et à les conduire à rétablir l'homogénéité, en particulier dans les textes narratifs, mais aussi dans les projets d'écriture qui interviennent dans les différents domaines.

Quelques phénomènes peuvent faire l'objet d'observations réfléchies :
- repérage des divers substituts d'un nom (pronoms et substituts nominaux) dans un texte lu et réalisation des substitutions nécessaires lors d'une activité d'écriture ;

- repérage des mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques) dans un texte lu et choix pertinent de ces mots dans un texte en cours d'écriture ;

- repérage de la diversité des temps verbaux dans un texte (en particulier, temps du passé dans un texte narratif) et choix correct de ces temps dans un projet d'écriture ;

- repérage des fonctions syntaxiques de la ponctuation et usage correct du point et, progressivement, de la virgule.

3 - Vocabulaire et orthographe lexicale

C'est dans les divers enseignements, et en particulier lors des lectures, que les élèves augmentent leur vocabulaire. C'est en écrivant qu'ils en fixent l'orthographe. Les amener à mobiliser rapidement les éléments lexicaux et les expressions susceptibles d'être utilisés pour évoquer un événement de la vie quotidienne, un phénomène ordinaire, etc., n'est jamais inutile. C'est l'occasion de rassembler des matériaux utiles pour une prise de parole, un projet d'écriture.

Une première réflexion sur le lexique déjà acquis permet, en repérant les liens qui le structurent, d'en affermir la compréhension et d'en augmenter la disponibilité, à l'oral comme à l'écrit. Elle permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue.

3.1 Activités de vocabulaire

Parmi tous les phénomènes qui contribuent à la structuration du lexique, c'est sur la polysémie des mots et sur la relation de cette polysémie avec leur contexte d'emploi qu'il convient d'insister plus particulièrement. On peut aussi commencer à faire observer aux élèves les phénomènes de synonymie (dans l'usage des substituts nominaux), les relations entre mots de sens contraire, les processus de nominalisation (en particulier dans les textes scientifiques), l'usage des termes génériques.

Les élèves ont eu l'occasion de jouer avec des dérivations dès l'école

maternelle. Au cycle 3, il devient possible de les observer de manière plus réfléchie en opérant des classifications, en tentant de distinguer ceux d'entre eux qui sont les plus féconds, la manière dont certaines dérivations sont exclues par la langue... Un rapprochement avec la langue étrangère ou régionale étudiée peut se révéler particulièrement judicieux.

Une première approche de la définition permet de consolider l'usage du dictionnaire.

L'identification de l'origine de quelques mots sensibilise les élèves aux différents héritages dont le français est tributaire, notamment en relation

avec l'apprentissage de la langue étrangère ou régionale et l'histoire.

3.2 Maîtrise de l'orthographe lexicale

D'une manière générale, dans chaque activité mettant en jeu l'écriture, on conduit les élèves à utiliser tous les instruments nécessaires (répertoires, dictionnaires, correcteurs informatiques, etc.) pour vérifier et corriger l'orthographe lexicale.

Par ailleurs, on aide les élèves à mémoriser l'orthographe lexicale des mots les plus fréquents en effectuant tous les rapprochements nécessaires entre les mots présentant les mêmes régularités orthographiques.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- effectuer des manipulations dans un texte écrit (déplacement, remplacement, expansion, réduction) ;
- identifier les verbes dans une phrase ;
- manipuler les différents types de compléments des verbes les plus fréquents,
- identifier les noms dans une phrase ;
- manipuler les différentes déterminations du nom (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ;
- manipuler les différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs, relatives, compléments du nom) ;
- trouver le présent, le passé composé, l'imparfait, le passé simple, le futur, le conditionnel présent et le présent du subjonctif des verbes réguliers (à partir des règles d'engendrement) ;
- marquer l'accord sujet/verbe (situations régulières) ;
- repérer et réaliser les chaînes d'accords dans le groupe nominal ;
- utiliser un dictionnaire pour retrouver la définition d'un mot dans un emploi déterminé.

Avoir compris et retenu :

- qu'un texte est structuré ;
- que les constituants d'une phrase ne sont pas seulement juxtaposés mais sont liés par de nombreuses relations (avec le verbe, autour du nom) ;
- que la plupart des mots, dans des contextes différents, ont des significations différentes ;
- qu'il existe des régularités dans l'orthographe lexicale et que l'on peut les mobiliser pour écrire.

LANGUES ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES

OBJECTIFS

Au cycle 3, cet enseignement vise l'acquisition de compétences assurées permettant l'usage efficace d'une langue autre que la langue française dans un nombre limité de situations de communication adaptées à un jeune enfant. Il contribue à construire des connaissances linguistiques précises (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe), ainsi que des connaissances sur les modes de vie et la culture du ou des pays où cette langue est parlée.

Il vise aussi à faire découvrir, d'une manière plus générale, l'enrichissement qui peut naître de la confrontation à d'autres langues, d'autres cultures et d'autres peuples, y compris lorsqu'ils sont liés à l'histoire personnelle ou familiale de certains élèves de la classe.

Cet apprentissage est une étape d'un parcours linguistique qui, au terme de la scolarité obligatoire, aura permis à chaque élève d'acquérir au moins deux langues vivantes en plus de sa langue maternelle.

Le volume horaire consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale se décompose en deux parties :

- deux séances hebdomadaires de 45 minutes pendant lesquelles l'enseignement est conduit avec méthode ;
- des activités de réactivation des acquis et d'exposition à la langue, soit réparties en courtes plages de travail sur l'ensemble de la semaine, soit lors de moments plus intensifs dans l'année (activités conduites par des locuteurs natifs de la langue, classe linguistique, projet pédagogique dans la langue, etc.). Pour ces activités, le volume horaire globalisé relève de l'autonomie pédagogique du conseil des maîtres, pouvant aller jusqu'à l'équivalent d'une demi-heure hebdomadaire.

PROGRAMME

1 - Un apprentissage centré sur des activités de communication

Chaque séquence de langue repose sur des situations et des activités ayant du sens pour les élèves, suscitant leur participation active, favorisant les interactions et l'entraide dans le groupe et développant l'écoute mutuelle.

Chaque fois que cela est possible, on utilise la langue à l'occasion d'activités ritualisées (salutations, contrôles des élèves présents, etc.), dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.) ou encore dans des activités ludiques dans ou hors du temps scolaire (jeux de société, etc.).

Les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. L'exigence de correction linguistique est permanente et s'exerce sans bloquer la volonté et le plaisir de s'exprimer.

La programmation des activités se fait sur la base des compétences de communication à acquérir en fin de cycle en tenant compte de la liste des connaissances linguistiques qui sera donnée pour chaque langue (formules usuelles de communication, lexique, syntaxe et morphosyntaxe).

L'élève est progressivement conduit à pouvoir :

- se présenter et parler de lui-même : dire son nom, son âge, sa date de naissance et son adresse, parler de sa famille et de ses amis, dire ce qu'il possède, dire ce qu'il ressent (joie, faim, soif, fatigue, douleur) ;
- parler de son environnement : désigner une personne ou un objet, préciser la date et l'heure, parler du temps qu'il fait, parler de la nourriture, décrire quelqu'un ou quelque chose (taille, couleurs, intensité), dire où se trouve quelqu'un ou quelque chose ; exprimer une chronologie simple ;
- entretenir quelques relations sociales simples : saluer, prendre

congé, remercier, s'excuser, souhaiter un anniversaire, féliciter, inviter ;

- participer oralement à la vie de la classe : dire qu'il sait ou ne sait pas ; demander de répéter ; dire qu'il n'a pas compris ; exprimer son accord ou son désaccord ; appeler l'attention de ses camarades ou du maître ; proposer, accepter et refuser ; dire qu'il aime ou pas quelque chose ; exprimer un avis personnel.

Une égale attention est accordée à la compréhension ou à la formulation de questions simples ainsi qu'à la production de réponses et à la prise de parole par l'élève.

2 - Un entraînement régulier et méthodique

Le développement des compétences de compréhension et d'expression fait l'objet d'un entraînement rigoureux et progressif organisé en vue des acquisitions ci-dessous.

2.1 Écouter et comprendre

Compétences auditives

- reconnaître les schémas intonatifs principaux, l'accent de phrase ou de mots ;
- reconnaître les phonèmes de la langue et discriminer des phonèmes voisins ;
- exercer sa mémoire auditive à court et à long terme.

Construction du sens de ce qu'on entend

- reconnaître des mots transparents ;
- repérer des informations essentielles dans une situation familière et prévisible ;
- prendre appui sur les mots accentués pour comprendre l'essentiel ;
- déduire un sentiment à partir d'une intonation ;
- reconnaître la valeur fonctionnelle d'énoncés habituels dans des dialogues ;
- identifier le jalonnement chronologique dans un récit ou un dialogue ;
- identifier les liens logiques principaux exprimant la cause ou la conséquence ;
- anticiper un récit en prenant appui sur sa connaissance du sujet ou de la situation.

2.2 S'exprimer à l'oral

Reproduction

- reproduire des énoncés en respectant les schémas accentuels et intonatifs et en réalisant correctement les phonèmes.

Utilisation d'énoncés figés

- mobiliser des énoncés adéquats à la situation et à l'interlocuteur dans une succession d'échanges ritualisés ;
- coopérer avec son interlocuteur en utilisant les formules de politesse simples et courantes.

Construction d'énoncés

- personnaliser des énoncés connus en modifiant quelques éléments, dans le respect de la morphosyntaxe ;
- exprimer des sentiments à l'aide de marqueurs spécifiques et/ou de l'intonation ;
- utiliser des énoncés déclaratifs, interrogatifs et injonctifs ;
- complexifier un énoncé grâce à l'emploi de connecteurs simples.

2.3 Lire et comprendre

- reconnaître des mots isolés dans un énoncé ;
- reconnaître des mots transparents et savoir les lire ;
- oraliser un énoncé en respectant les schémas accentuels et intonatifs ;
- maîtriser la relation entre graphèmes et phonèmes spécifique à la

langue ;

- segmenter correctement la lecture d'énoncés, en prenant appui sur des éléments ou groupes de mots connus ;
- exercer sa mémoire visuelle ;
- anticiper la suite d'un énoncé à partir de la connaissance que l'on a du sujet ou à partir du contexte.

2.4 S'exprimer à l'écrit

Reproduction

- reproduire des énoncés en les recopiant.

Construction d'énoncés

- personnaliser un énoncé en introduisant de légers changements dans un texte bref ;
- écrire des phrases d'après un modèle défini, en les modifiant par des variations ;
- complexifier un énoncé écrit grâce à des connecteurs simples.

3 - Renforcement de la maîtrise du langage

À partir d'énoncés oraux ou écrits, un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet de faire prendre conscience aux élèves qu'une langue n'est pas le calque d'une autre et les rend capables d'un début d'autonomie dans la production.

L'observation comparée de quelques phénomènes simples dans des langues différentes (dont la langue française) crée chez les élèves une distance qui leur permet d'être plus sensibles aux réalités grammaticales et renforce la maîtrise du langage.

4 - Découverte de faits culturels

Les connaissances sur les modes de vie des locuteurs de la langue apprise sont transmises à l'occasion des activités de langue organisées autour de thématiques liées à l'environnement d'élèves de cet âge : la vie en famille, l'habitation, l'école, les amis et les loisirs, les animaux familiers, les rythmes de l'année (anniversaire, fêtes).

Ainsi, l'élève découvre la vie scolaire d'enfants du même âge, notamment grâce à l'observation de matériaux (audio)visuels.

Des éléments pertinents du folklore, les personnages des légendes ou des contes, ainsi que quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés sont choisis et présentés en relation étroite avec les programmes d'histoire, de géographie et d'éducation artistique.

5 - Dimension internationale de l'apprentissage d'une langue étrangère

La dimension internationale de l'enseignement des langues vivantes étrangères est affirmée par les contacts pris avec des écoles à l'étranger, par les ressources de la messagerie électronique et des réseaux de communication à distance, ou encore par l'exploitation de documents audiovisuels. Des locuteurs natifs peuvent prêter leur concours à cet enseignement.

Les langues régionales ont souvent une dimension internationale, soit qu'elles soient parlées en dehors du territoire national, soit qu'elles se rattachent à une famille linguistique dont d'autres langues sont les langues nationales de pays voisins.

Cette dimension internationale contribue à la construction de connaissances variées sur les modes de vie et les cultures des pays concernés.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de (compétences de communication) :

À la fin du cycle 3, les élèves devront avoir acquis le niveau A1 de l'échelle de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues publié par le Conseil de l'Europe et ici adapté à des enfants d'âge scolaire :

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (NIVEAU A1)

Comprendre	Écouter	Peut comprendre des énoncés oraux simples au sujet de lui-même, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.
	Lire	Peut reconnaître des éléments connus ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.
Parler	Prendre part à une conversation	Peut communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il/elle essaie de dire. Peut poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont il/elle a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.
	S'exprimer oralement en continu	Peut utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il/elle connaît. Peut raconter une courte séquence au passé.
Écrire		Peut écrire un message électronique simple, une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Peut remplir un questionnaire d'identité extrêmement simple.

Avoir compris et retenu :

Se reporter aux indications données langue par langue.

Connaissances linguistiques

- quelques formules usuelles de communication correspondant aux fonctions de communication définies ci-dessus ;
- syntaxe et morphosyntaxe ;
- lexique.

Observation réfléchie de la langue :

- l'organisation de la syntaxe de la phrase simple déclarative et interrogative ;
- les moyens élémentaires de l'énonciation ;
- l'opposition de l'unicité et du nombre ;
- les moyens verbaux de la relation d'événements présents, passés ou à venir ;
- les moyens d'exprimer la localisation.

Faits culturels

- les comportements culturels dans les relations interpersonnelles liées aux fonctions de communication prévues au programme ;
- la vie scolaire d'enfants du même âge dans le(s) pays ou région(s) concerné(s) ;
- le calendrier de l'année scolaire et civile, avec les événements les plus significatifs ;
- le folklore, les personnages des légendes ou des contes des pays ou régions concernés ;
- quelques repères culturels propres aux pays ou régions concernés.

HISTOIRE

OBJECTIFS

Au cycle 3, à partir d'une approche disciplinaire de l'histoire mieux constituée, le maître aide l'élève à construire une intelligence du temps historique fait de simultanéité et de continuité, d'irréversibilité et de rupture, de courte et de longue durée. Le respect du déroulement chronologique, jalonné par des dates significatives, y est donc essentiel et constitue l'une des bases de l'approche historique. En continuant à réserver une place prépondérante au territoire français, ce programme l'insère plus fortement dans une approche européenne et parfois même mondiale, sans exclure la dimension régionale. Il ne se limite pas aux seuls événements politiques, mais s'ouvre aux autres réalités qui seront abordées dans leur complexité au collège.

L'élève doit être déjà capable de comprendre la spécificité de l'histoire, cette "connaissance par traces" qui, pour l'historien, sont des sources ou des documents. Il doit donc pouvoir commencer à en comprendre le travail : rassembler des documents autour d'un sujet, en donner la nature, la date, et l'auteur. Le maître le prépare ainsi à l'entrée au collège en lui montrant que l'histoire n'est pas une suite de récits merveilleux et imaginaires, et en l'initiant à une première forme d'esprit critique.

Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs,

dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. On n'oubliera pas, pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique. Ces hommes et ces femmes, comme les événements, sont présentés aux élèves à travers des récits de l'époque. Ces textes, différents des textes de fiction, peuvent ainsi aider les maîtres à "raconter" l'histoire. Ils fournissent aussi la matière d'ateliers de lecture historique.

Les supports actuels de l'information rendent plus que jamais nécessaire l'apprentissage de l'interprétation des images, des codes qui leur sont spécifiques et du langage qui permet de les décrire.

La leçon d'histoire fait une très large place à la réflexion collective et au débat, et suppose donc un usage réglé de la parole, attentif à la précision du vocabulaire utilisé et à la rigueur du raisonnement. Pour l'époque actuelle, l'historien peut faire appel à des documents oraux relevant des mêmes exigences critiques que le document écrit, et qui conduisent donc les élèves à porter un regard différent sur les paroles.

Pour éviter la mise en mémoire d'éléments fragmentés et, lors des évaluations, la tentation des questionnaires à choix multiple, chaque séance se termine par l'écriture d'abord collective, puis progressivement plus individuelle, d'une courte et modeste synthèse. Ces synthèses sont rassemblées dans un cahier unique (conservé

pendant toute la durée du cycle) qui facilite le lien avec le professeur d'histoire et géographie du collège.

PROGRAMME

Le programme est découpé en six périodes et vingt et un points forts. La programmation en est laissée à la liberté du conseil de cycle qui doit, cependant, respecter l'ordre chronologique et ne négliger aucune période, y compris la plus récente.

Le document d'application précise les dates importantes, les personnages et les groupes significatifs, le vocabulaire de base, les sources et documents utilisables, en distinguant ce qui est indispensable et ce qui est laissé à l'appréciation du maître. Il propose une rubrique "pour aller plus loin" destinée aux enseignants désireux de nourrir un projet plus approfondi. Ceux-ci sauront trouver l'équilibre entre découvertes par les élèves des réalités passées et mises au point sur des connaissances indispensables qu'ils peuvent seuls transmettre et qui ne peuvent pas relever de la construction autonome du savoir.

1 - La Préhistoire

Les temps préhistoriques s'étendent sur plusieurs millions d'années. Faute de documents écrits, nous savons peu de choses de nos ancêtres, même si la connaissance que nous en avons, a fait récemment de grands progrès. En s'appuyant notamment sur les ressources locales, on approchera donc la préhistoire par les traces qu'elle a laissées, par la façon dont elles ont été découvertes et exploitées, les lieux où elles sont conservées (sols d'habitats, restes humains et animaux fossiles, outils, représentations pariétales et sculptées...).

Points forts

- les premières traces de vie humaine, la maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture en Afrique et en Europe méditerranéenne ;
- l'élaboration d'un univers symbolique : l'apparition de l'art autour de la représentation de l'homme et de l'animal.

2 - L'Antiquité

Première période historique, l'Antiquité commence lorsqu'il existe des documents écrits sur une société, c'est-à-dire à des moments différents selon les lieux. Une grande partie de l'Antiquité concerne donc le Moyen-Orient et l'est du bassin méditerranéen, où apparaissent de grandes civilisations qui connaissent très tôt l'écriture, entre autres, celles de l'Égypte et plus tard de la Grèce. Leur succède l'Empire romain qui s'étend progressivement sur l'ensemble de la Méditerranée et au-delà. Ces grandes civilisations seront étudiées au collège. À l'école primaire, le programme commence avec l'entrée de notre territoire dans "l'Histoire", c'est-à-dire avec l'arrivée des Grecs et des Celtes (appelés Gaulois par les Romains) et plus encore avec la victoire des Romains, la romanisation et la christianisation de la Gaule.

Points forts

- à l'origine de l'histoire du territoire français, une diversité qui en fait la richesse : populations premières, Grecs, Celtes (Gaulois) prédominants ;
- la romanisation de la Gaule ;
- de plusieurs dieux à un seul Dieu : la christianisation du monde gallo-romain.

3 - Le Moyen-Âge (476-1492)

Les limites habituellement retenues vont de la chute de l'Empire romain d'Occident à la découverte des Amériques.

À partir du IV^e siècle, des peuples venus de l'est, notamment les Francs et les Wisigoths s'installent dans l'Empire romain d'Occident, qui s'effondre définitivement vers la fin du V^e siècle. Sur ces ruines s'établissent des royaumes fondés par des peuples germaniques. Cette période est décisive dans notre passé national, avec le nom même de notre pays, l'émergence de sa capitale et en même temps des grandes identités régionales. Décisive aussi pour l'Europe

avec d'un côté les différenciations territoriales et linguistiques, mais de l'autre, une première forme d'unité religieuse (la chrétienté), culturelle et artistique. C'est enfin le temps de l'établissement de la troisième grande religion monothéiste, l'Islam, qui crée une nouvelle et brillante civilisation dominant le sud de la Méditerranée. Les chrétiens et les musulmans vont s'affronter, mais aussi échanger produits et idées.

Points forts

- à la suite de migrations et d'invasions, en particulier celle des Francs, dislocation du pouvoir politique et domination des seigneurs sur les paysans ;
- naissance de la France : un État royal, une capitale, une langue ;
- l'Europe des abbayes et des cathédrales ;
- en Méditerranée, une civilisation fondée autour d'une nouvelle religion, l'Islam. Entre chrétiens et musulmans, des conflits mais aussi des échanges.

4 - Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)

Cette période de trois siècles, riche de multiples événements, ouvre véritablement le monde moderne, ainsi qualifié par opposition à une époque contemporaine plus proche de nous. L'ensemble de la planète est désormais accessible, l'imprimerie facilite une large diffusion des connaissances et des idées, une vision scientifique du monde émerge, aux XVI^e et XVII^e siècles. Avec l'Encyclopédie, le XVIII^e siècle voit se développer l'intérêt pour les techniques. De grands textes fondateurs, marquant encore la vie politique et sociale de notre pays, sont élaborés : la *Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen* et le *Code civil*. Mais la même période a vu le massacre des Indiens d'Amérique, la traite des noirs, la Terreur révolutionnaire et l'apparition de la "guerre de masse", caractéristique de la Révolution et de l'Empire.

Points forts

- le temps des découvertes : la planète désormais accessible, mais l'apparition d'une nouvelle forme d'esclavage ;
- une autre vision du monde artistique, religieuse, scientifique et technique ;
- la monarchie absolue en France : Louis XIV et Versailles ;
- le mouvement des Lumières, la Révolution française et le Premier Empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, réussites et échecs.

5 - Le XIX^e siècle (1815-1914)

La période est beaucoup plus courte que la précédente, moins de cent ans, mais elle est fondamentale pour comprendre notre temps. L'industrialisation et l'urbanisation transforment les économies et les sociétés de l'Europe occidentale. Face à la bourgeoisie, se développe un monde ouvrier aux conditions de travail inhumaines. De grands mouvements de populations affectent désormais l'Europe. C'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale. En France, la République s'installe durablement, consolide les libertés fondamentales et développe l'instruction, mais la femme reste dans une position d'infériorité face à l'homme, comme partout en Europe.

Points forts

- une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et de débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies ;
- les difficultés de la République à s'imposer en France : un combat politique de plusieurs générations ;
- l'inégalité entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement.

6 - Le XX^e siècle et le monde actuel

On fait débiter le XX^e siècle au début de la Première Guerre mondiale parce qu'elle marque la fin de l'hégémonie européenne et l'émergence de la puissance américaine. Le contraste est grand entre l'ampleur des progrès scientifiques et techniques qui entraînent d'incontestables améliorations de vie pour la majorité des Français

et des Européens et la violence du siècle marquée par les massacres et les formes les plus extrêmes de l'intolérance et de l'exclusion contre lesquelles s'élevèrent les voix de quelques grandes personnalités. Le développement de nouveaux moyens de communication et d'information accentue la "mondialisation" et donne l'impression d'un "village planétaire" où chaque événement est immédiatement connu et se répercute dans l'ensemble du monde. Cette mondialisation ne supprime pas les fortes tensions ni les inégalités entre les diverses parties de la planète. Pour tenter d'améliorer la situation, se créent de nombreuses organisations internationales dont l'ONU, l'Organisation des Nations Unies, tandis que l'Europe cherche, non sans difficulté, à s'unifier.

L'Union européenne est traitée dans le programme de géographie.

Points forts

- la planète en guerre : l'extrême violence du siècle ;
- l'extermination des juifs par les nazis : un crime contre l'humanité ;
- la Cinquième République : pour commencer à comprendre le fonctionnement de notre système démocratique ;
- la société en France dans la deuxième moitié du XX^e siècle : les progrès techniques, la fin des campagnes et le bouleversement des genres de vie ;
- les arts, expressions d'une époque : à partir d'un ou deux exemples français ou internationaux laissés au choix des enseignants.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- distinguer les grandes périodes historiques, pouvoir les situer chronologiquement, commencer à connaître pour chacune d'entre elles différentes formes de pouvoir, des groupes sociaux, et quelques productions techniques et artistiques ;
- classer des documents selon leur nature, leur date et leur origine ;
- savoir utiliser les connaissances historiques en éducation civique et dans les autres enseignements, en particulier dans le domaine artistique ;
- consulter une encyclopédie et les pages internet ;
- utiliser à bon escient les temps du passé rencontrés dans les récits historiques.

Avoir compris et retenu :

- une vingtaine d'événements et leurs dates (voir document d'application) ;
- le rôle des personnages et des groupes qui apparaissent dans les divers points forts, ainsi que les faits les plus significatifs, et pouvoir les situer dans leur période ;
- le vocabulaire spécifique, pouvoir l'utiliser de façon exacte et appropriée.

GÉOGRAPHIE

OBJECTIFS

Au cycle 3, l'élève consolide ses connaissances sur la diversité des espaces en se familiarisant avec une approche disciplinaire spécifique, celle de la géographie, étude de l'organisation de l'espace par les sociétés, centrée à ce niveau sur la lecture des paysages et des représentations de l'espace, en relation étroite avec la photographie, la peinture, les principaux supports visuels et écrits, la littérature et l'histoire.

Les géographes découpent la planète et l'espace social en unités auxquelles ils donnent du sens, qu'ils situent, qu'ils structurent, qu'ils mettent en relation. Ils produisent et utilisent des images de la Terre, de sa totalité et de ses parties. Ils cherchent à comprendre comment les hommes produisent, occupent, utilisent, aménagent, organisent et transforment leurs territoires, pour et par leurs activités.

Sans bouleverser l'économie générale du programme précédent, le programme actuel est centré sur la mise en relation de la lecture des paysages et de l'étude des cartes. Il propose, dans l'approche des sujets étudiés, d'établir des liens plus étroits avec l'histoire, l'éducation civique et les autres enseignements.

L'objectif est de transmettre aux élèves les connaissances nécessaires pour nommer et commencer à comprendre les espaces dans lesquels ils vivent, et qu'ils contribuent, à leur échelle, à transformer. Ce sont là les repères et les outils indispensables pour suivre avec profit l'enseignement de la géographie au collège, principalement centré sur l'analyse des "milieux".

Le paysage appartient au monde réel des constructions humaines (il n'existe plus de "paysage naturel" en Europe) ; il est aussi ce qui s'embrasse du regard : un vécu, une perception, un référent culturel, inspirés par les valeurs individuelles et collectives de celui qui l'observe. Construction de l'homme, en perpétuelle évolution, il est constamment réinventé. La lecture de l'image paysagère, lors d'une sortie sur le terrain, de l'étude d'une photographie, d'un tableau ou d'une gravure, est ainsi toujours polysémique (voir l'éducation visuelle).

La carte, qui peut être topographique, thématique ou de synthèse, est un outil de communication complexe qui représente les interrogations fondamentales des acteurs sur l'espace et les territoires qu'ils occupent : pourquoi est-ce là et pas ailleurs ?

L'enseignement de la géographie suppose donc un usage rigoureux et argumenté de la description, de l'analyse et de la synthèse. L'élève y découvre un vocabulaire spécifique qu'il apprend à distinguer du vocabulaire courant et à utiliser avec précision. Cet enseignement fait appel à des supports variés de lecture et de réflexion :

- photographies, cartes, schémas, modèles, films... ;
- récits de voyages, d'expéditions scientifiques et militaires, descriptions de paysages (pouvant alimenter un atelier de lecture) ;
- titres, légendes, nomenclatures de documents graphiques ;
- index d'atlas et corrélatifs d'encyclopédie (papier ou numérique), sommaire de portail ou formulaire de requête d'un moteur de recherche, structure d'un site internet...

Chaque séance, en classe ou sur le terrain, permet à l'enseignant d'aider l'élève à améliorer la maîtrise du langage oral ou écrit, que ce soit dans la collecte, l'identification, le classement, le traitement, la mise en mémoire des informations, dans leur analyse ou dans la conduite de la réflexion. Chaque séquence se termine par l'écriture collective, et progressivement plus individualisée, d'une courte synthèse. Celle-ci est établie à partir des documents utilisés pour la compréhension de l'espace étudié et figure dans un cahier unique, conservé tout au long du cycle, ainsi que le vocabulaire, les croquis ou les tableaux. Ce cahier unique facilite le lien avec le professeur d'histoire et géographie du collège.

PROGRAMME

Le programme, centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées : le monde, l'Europe et la France. La liberté est laissée au conseil des maîtres pour répartir, comme il l'entend, cet enseignement dans les trois années du cycle 3. Cependant, il ne doit en négliger aucune dimension et part, en toute logique, de l'échelle mondiale pour y retourner dans une synthèse en fin de cycle, en examinant la place de la France dans le monde actuel. La géographie est aussi l'occasion d'une approche des

réalités locales et régionales qui doit être privilégiée, chaque fois que cela est possible.

1 - Regards sur le monde : des espaces organisés par les sociétés humaines

Les sociétés humaines ont investi la presque totalité de la planète. Elles organisent l'espace, elles créent des territoires en s'adaptant à leurs composantes physiques et biologiques qu'elles modifient de façon plus ou moins importante. Sur ce point, le lien avec les sciences expérimentales est recommandé.

Points forts

- comparaison des représentations globales de la Terre (globe, planisphères...) et du monde (cartes, images d'artistes ou publicités...);
- mise en valeur des principaux contrastes de la planète :
 - . zones denses et vides de populations;
 - . océans et continents, ensembles climatiques vus du point de vue humain;
 - . genres de vie.

2 - Espaces européens : une diversité de paysages

L'Europe trouve sa spécificité dans la diversité de ses paysages, ce qui n'exclut pas une unité relative par rapport à des continents comme l'Afrique ou l'Asie. Elle se caractérise par l'importance des villes et des axes de circulation qui les relient. En s'appuyant sur les représentations paysagères et cartographiques, le maître évoque les différentes limites de l'Europe habituellement retenues, politiques, "naturelles", culturelles, économiques, et aide les élèves à identifier et localiser les principaux ensembles spatiaux. Il leur donne une première connaissance de l'Union Européenne.

Points forts

- différenciation des paysages de l'est à l'ouest et du nord au sud ; les utilisations par les hommes des côtes, des massifs montagneux, des plaines, des mers ;
- opposition des zones peuplées et moins peuplées ;
- observation des réseaux urbains et des réseaux de circulation ;
- repérage des centres et des périphéries européennes ;
- évocation sommaire de la création de l'Union européenne, de son rôle ; reconnaissance de ses espaces, de ses territoires (en relation avec l'histoire et en appui de l'éducation civique) ;
- l'euro, son rôle ; application des compétences acquises en calcul dans l'usage des euros et des centimes.

3 - Espaces français

À l'image de l'Europe, la France est aussi caractérisée par une diversité de paysages qui s'accompagne de la part des Français d'un sentiment profond de l'unité de leur pays, fruit d'une longue histoire.

Points forts

- des paysages historiques en constante évolution :
 - . les facteurs de diversité du territoire français (métropole, départements et territoires d'Outre-Mer) à travers les représentations cartographiques et paysagères ;
 - . les paysages urbains (le centre, la banlieue, la ville nouvelle) en relation avec les arts visuels ;
 - . les paysages ruraux et industriels appréhendés à travers quelques problèmes actuels ;
 - . commerce, service, tourisme et loisirs à travers l'évolution récente des paysages ;
- la France, un territoire organisé à différentes échelles.

Les exemples de la région (France métropolitaine ou d'Outre-Mer) où habitent les élèves et d'une autre région resituées dans le cadre français et européen permettent d'aborder :

 - . le réseau urbain et les aires d'influence des grandes villes ;
 - . les grands axes de communication ;
 - . les petites villes et leurs "pays" ;
 - . une première approche du découpage de l'espace français : la commune, le département, la région (en rapport avec l'éducation civique) à partir d'exemples locaux.

4 - La France à l'heure de la mondialisation

Ce thème, étroitement relié à l'histoire, sera abordé à partir de deux constats opposés :

- la tendance à l'unification (modes de consommation et de production, contraintes politiques, circulation de l'information et production culturelle et scientifique) ;
- l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population, opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation...).

Points forts

- le poids économique, politique, culturel ou sportif de la France et sa participation aux événements mondiaux (prendre des exemples en relation avec l'actualité, la langue étudiée et l'éducation artistique) ;
- la situation et le rôle de la francophonie (en relation avec l'éducation civique).

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- effectuer une recherche dans un atlas imprimé et dans un atlas numérique ;
- mettre en relation des cartes à différentes échelles pour localiser un phénomène ;
- réaliser un croquis spatial simple ;
- situer le lieu où se trouve l'école dans l'espace local et régional ;
- situer la France dans l'espace mondial ;
- situer les positions des principales villes françaises et des grands axes de communication français ;
- situer l'Europe, ses principaux États, ses principales villes dans l'espace mondial ;
- appliquer les compétences acquises dans le domaine du calcul à l'usage de la monnaie (euros, centimes).

Avoir compris et retenu :

- le vocabulaire géographique de base (être capable de l'utiliser dans un contexte approprié) ;
- les grands types de paysages (être capable de les différencier) ;
- les grands ensembles humains (continentaux et océaniques) et pouvoir les reconnaître et les localiser sur un globe et sur un planisphère ;
- les États qui participent à l'Union européenne.

MATHÉMATIQUES

ÉDUCATION SCIENTIFIQUE

OBJECTIFS

Les connaissances et les savoir-faire développés au cycle 3 doivent contribuer au développement d'une pensée rationnelle, à la formation du citoyen, et permettre de bénéficier au mieux de l'enseignement donné au collège. Ce triple impératif concerne aussi bien les connaissances que doivent acquérir les élèves que leur capacité à les mobiliser, de façon autonome, pour résoudre des problèmes.

La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques et permet de donner leur signification à toutes les connaissances qui y sont travaillées : nombres entiers et décimaux, calcul avec ces nombres, approche des fractions, objets du plan et de l'espace et certaines de leurs propriétés, mesure de quelques grandeurs.

Les situations sur lesquelles portent les problèmes proposés peuvent être issues de la vie de la classe, de la vie courante, de jeux, d'autres domaines de connaissances ou s'appuyer sur des objets mathématiques (figures, nombres, mesures...). Elles sont présentées sous des formes variées : expérience concrète, description orale, support écrit (texte, document, tableau, graphique, schéma, figure).

Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent, leurs erreurs, leurs méthodes de travail, et de les exploiter dans des moments de débat. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve.

Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et les formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement. Une attention particulière doit être portée aux difficultés de lecture des énoncés que rencontrent de nombreux élèves afin, d'une part, de ne pas pénaliser les élèves dont l'autonomie face à l'écrit est insuffisante, d'autre part, de travailler les stratégies efficaces de lecture de ces types de textes. L'écriture comporte, en mathématiques, différentes formes qui doivent être progressivement distinguées : écrits pour chercher, écrits pour communiquer une démarche et un résultat, écrits de référence.

L'élaboration des connaissances se réalise au travers de la résolution de problèmes, leur maîtrise nécessite des moments d'explicitation et de synthèse, et leur efficacité est conditionnée par leur entraînement dans des exercices qui contribuent à leur mémorisation.

La diffusion maintenant généralisée des calculatrices rend moins nécessaire la virtuosité des élèves dans les techniques opératoires (calcul posé), dont on attend seulement qu'elles permettent de renforcer la compréhension des opérations. L'apprentissage des techniques opératoires fournit une occasion de renforcer la compréhension de certaines propriétés des nombres et des opérations. Le calcul mental sous toutes ses formes (résultats mémorisés, calcul réfléchi) occupe la place principale et accompagne l'usage intelligent d'une calculatrice ordinaire.

L'enseignement des mathématiques doit intégrer et exploiter les possibilités apportées par les technologies de l'information et de la communication : calculatrices, logiciels de géométrie dynamique, logiciels d'entraînement, toile (pour la documentation ou les échanges entre classes), rétroprojecteur (pour les moments de travail collectif). 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

Ce domaine recouvre l'ensemble des problèmes dans lesquels les nombres et le calcul interviennent comme outils pour traiter une situation, c'est-à-dire pour organiser, prévoir, choisir, décider :

- problèmes résolus en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées ;
- problèmes relevant de la proportionnalité, résolus en utilisant des raisonnements personnels appropriés ;
- utilisation de données organisées en listes, en tableaux, ou représentées par des diagrammes, des graphiques.

Le raisonnement y occupe une place importante, en particulier dans la résolution de problèmes relevant de la proportionnalité.

Ce qu'on appelle traditionnellement le "sens des opérations" doit être au centre des préoccupations. Les problèmes ne se limiteront pas à ceux qui peuvent se résoudre à l'aide d'une seule opération : des problèmes nécessitant le recours, explicite ou non, à des étapes intermédiaires seront également proposés. Selon les problèmes proposés, selon la maîtrise qu'il a des connaissances en jeu, l'élève aura recours à des procédures expertes ou élaborera des procédures personnelles de résolution.

Des situations relevant de la proportionnalité sont proposées et traitées en utilisant des raisonnements personnels, adaptés aux données en jeu dans la situation et aux connaissances numériques des élèves (voir les exemples fournis dans le document d'application). Les élèves distingueront ces situations de celles pour lesquelles ces raisonnements ne sont pas pertinents (situations de non-proportionnalité). Ces procédures de résolution concernent également les problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes et aux conversions entre unités de longueur, de masse, de contenance, de durée ou d'aire qui trouvent leur place sous cette rubrique. À partir de cette première approche dont l'importance ne doit pas être sous-estimée, l'étude organisée de la proportionnalité sera mise en place au collège.

Les élèves sont également confrontés à la lecture, à l'interprétation critique et à la construction de divers modes de représentation (listes, tableaux, diagrammes, graphiques), à partir de données effectives : enquêtes, mesurages en sciences, documents d'actualité. Au-delà d'une première maîtrise de ce type d'outils, on cherche à mettre en lumière le fait que l'interprétation de l'information dont ils rendent compte doit être faite avec vigilance : selon les graduations choisies, les mêmes données peuvent, par exemple, donner l'impression d'une forte ou d'une faible croissance.

2 - Connaissance des nombres entiers naturels

Les connaissances relevant de ce domaine doivent être bien maîtrisées à la fin de l'école primaire. L'étude organisée des nombres se limite aux nombres de la classe des millions, mais des nombres plus grands peuvent être rencontrés. À la fin du cycle 3, les élèves doivent maîtriser la lecture et l'écriture des nombres entiers naturels. Ils doivent comprendre les principes de la numération décimale, en particulier que la valeur des chiffres dépend de leur position dans l'écriture des nombres, en relation avec les activités de groupements et d'échanges qui la sous-tendent.

Ils doivent également maîtriser la comparaison et le rangement de ces nombres et avoir travaillé sur le placement exact ou approché de nombres sur une droite graduée, en relation avec la proportionnalité. Le travail sur les graduations sera réinvesti ensuite dans l'étude des nombres décimaux.

Une bonne maîtrise des relations entre des nombres d'usage fréquent permet de structurer le domaine numérique. Elle fournit des points d'appui pour le calcul mental, notamment pour le calcul approché, et constitue une première approche de l'arithmétique qui sera poursuivie au collège.

Les connaissances relatives aux nombres entiers naturels concernent :

- la numération décimale : valeur des chiffres en fonction de leur

position, suites de nombres ;

- les désignations écrites (en chiffres et en lettres) et parlées des nombres ;
- la comparaison et le rangement de nombres, le placement de nombres sur une droite graduée ;
- les relations arithmétiques entre les nombres : doubles, moitiés, quadruples, quarts, triples, tiers... , notamment entre nombres d'usage courant, la notion de multiple (multiples de 2, 5 et 10).

3 - Connaissance des fractions simples et des nombres décimaux

Au cycle 3, les élèves mettent en place une première maîtrise des fractions et des nombres décimaux : compréhension de leurs écritures, mise en relation des écritures à virgule avec des sommes de fractions décimales, comparaison des nombres décimaux, utilisation de graduations. Leur étude sera poursuivie au collège.

Les fractions et les nombres décimaux doivent d'abord apparaître comme de nouveaux nombres, utiles pour traiter des problèmes que les nombres entiers ne permettent pas de résoudre de façon satisfaisante : problèmes de partage, de mesure de longueurs ou d'aires, de repérage d'un point sur une droite. Les fractions sont essentiellement introduites, au cycle 3, pour donner du sens aux nombres décimaux.

La compréhension des nombres décimaux est favorisée par la comparaison de certaines de leurs propriétés avec celles des nombres entiers : la notion de "nombres consécutifs" a du sens avec les nombres entiers, elle n'en a plus avec les nombres décimaux, intercaler un nombre entre deux décimaux est toujours possible (ce qui n'est pas vrai pour deux nombres entiers), le nombre de chiffres de l'écriture décimale est un critère de comparaison de deux nombres entiers et ne l'est plus pour deux nombres décimaux.

Concernant les écritures à virgule des nombres décimaux, les élèves doivent comprendre que la valeur d'un chiffre dépend de sa position : cette valeur se définit notamment par rapport à l'unité (le dixième et le centième représentent dix fois moins et cent fois moins que l'unité) et par rapport à celle des chiffres voisins (le centième représente dix fois moins que le dixième).

Dans les situations où des décimaux sont utilisés, on rendra les élèves attentifs au choix des décimales pertinentes.

Les connaissances relatives aux fractions et aux nombres décimaux concernent :

- les fractions simples : utilisation, écriture, encadrement entre deux nombres entiers successifs, écriture comme somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1 ;
- les nombres décimaux : utilisation, valeur des chiffres en fonction de leurs positions dans une écriture à virgule, passage de l'écriture à virgule à une écriture fractionnaire (fractions décimales) et inversement, suites de nombres décimaux, lien entre désignations orales et écritures chiffrées ;
- la comparaison, le rangement, l'intercalation, l'encadrement de nombres décimaux, leur placement sur une droite graduée ;
- la valeur approchée d'un décimal à l'unité près, au dixième près, au centième près.

4 - Calcul

Dans ce domaine, les compétences en calcul mental (résultats mémorisés, calcul réfléchi exact ou approché) sont à développer en priorité. Pour cela, une bonne connaissance des tables est indispensable. Elle suppose de savoir fournir aussi bien un résultat direct (somme ou produit) qu'un résultat dérivé (complément et différence, facteur d'un produit ou quotient). Le calcul réfléchi implique la mise en œuvre de procédures personnelles, adaptées à chaque calcul particulier : elles peuvent être uniquement mentales ou s'appuyer sur un écrit. L'explicitation et l'analyse, par les élèves, des raisonnements utilisés constituent un moment important de cet apprentissage. Le travail sur le calcul approché commence au cycle 3. Il doit être utilisé dans des situations où les élèves peuvent lui donner du

sens, par exemple : contrôle d'un résultat obtenu par écrit ou à l'aide d'une calculatrice, moyen de décider dans une situation où le résultat exact n'est pas nécessaire.

Les techniques opératoires usuelles sont mises en place sur des nombres d'usage courant, en s'attachant à assurer une bonne compréhension des étapes du calcul. Elles ne doivent pas faire l'objet d'une recherche de virtuosité excessive.

Les élèves doivent être capables d'utiliser des calculatrices comme moyen ordinaire de calcul (par exemple, dans la résolution de problèmes qui ne peuvent pas être traités mentalement) et maîtriser certaines de leurs fonctionnalités.

Les connaissances relatives au calcul concernent :

- la mémorisation de résultats sur les nombres entiers et décimaux (voir la rubrique compétences) ;
- les techniques opératoires : addition, soustraction de nombres entiers ou décimaux, multiplication de deux nombres entiers ou d'un nombre décimal par un nombre entier, division euclidienne de deux nombres entiers (quotient entier et reste) ;
- le calcul réfléchi exact ou approché : organisation et traitement de calculs (mentalement ou avec l'aide de l'écrit), ordre de grandeur d'un résultat ;
- l'utilisation de calculatrices et la maîtrise de certaines de leurs fonctionnalités.

5 - Espace et géométrie

L'objectif principal est de permettre aux élèves d'améliorer leur "vision de l'espace" (repérage, orientation), de se familiariser avec quelques figures planes et quelques solides et de passer progressivement d'une géométrie où les objets et leurs propriétés sont contrôlés par la perception à une géométrie où ils le sont par explicitation de propriétés et recours à des instruments. Les activités du domaine géométrique ne visent pas des connaissances formelles (définitions), mais des connaissances fonctionnelles, utiles pour résoudre des problèmes dans l'espace ordinaire, dans celui de la feuille de papier ou sur l'écran d'ordinateur, en particulier des problèmes de comparaison, de reproduction, de construction, de description, de représentation d'objets géométriques ou de configurations spatiales (notamment, représentations planes de solides). Si les compétences attendues en fin de cycle ne concernent que quelques figures et solides, les problèmes proposés portent sur d'autres objets : quadrilatères particuliers tels que le trapèze, le "cerf-volant", le parallélogramme ; solides tels que le prisme, la pyramide, la sphère, le cylindre, le cône.

La notion d'agrandissement ou de réduction de figures fait l'objet d'une première étude, en liaison avec la proportionnalité, et conduit à une approche de la notion d'échelle.

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

- le repérage de cases ou de points sur un quadrillage ;
- l'utilisation de plans et de cartes ;
- les relations et propriétés géométriques : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale, milieu d'un segment ;
- l'utilisation d'instruments (règle, équerre, compas) et de techniques (pliage, calque, papier quadrillé) ;
- les figures planes (en particulier : triangle et ses cas particuliers, carré, rectangle, losange, cercle) : reconnaissance, reproduction, construction, description, décomposition d'une figure en figures plus simples ;
- les solides (en particulier : cube, parallélépipède rectangle) : reconnaissance, reproduction, construction, description, représentations planes (patrons) ;
- l'agrandissement et la réduction de figures planes, en lien avec la proportionnalité.

6 - Grandeurs et mesure

L'essentiel des activités concerne la résolution de problèmes "concrets", réels ou évoqués, en utilisant des procédés directs, des

instruments de mesure, des estimations ou des informations données avec les unités usuelles. Les activités scientifiques et technologiques fournissent un champ d'application privilégié pour ce domaine.

Certaines grandeurs (longueurs, masses, volumes sous l'aspect contenances, durées) ont fait l'objet d'une première approche au cycle 2. Les connaissances élaborées sont complétées et structurées au cycle 3, en particulier à travers la maîtrise des unités légales du système métrique ou sexagésimal (pour les durées) et de leurs relations.

La notion d'aire est mise en place, notamment par des activités de classement et rangement de surfaces qui précèdent les activités de mesurage avec une unité choisie. L'étude des aires se prolonge au collège.

De la même façon, concernant les angles, les activités de classement et de rangement d'angles précèdent les activités de mesurage en degrés, qui relèvent du collège. Les élèves doivent, en particulier, prendre conscience du fait que les longueurs des "côtés" n'ont

aucune incidence sur le résultat de la comparaison des angles.

Les connaissances relatives aux grandeurs et à leur mesure concernent :

- les longueurs, les masses, les volumes (contenances) : mesure de ces grandeurs (utilisation d'instruments, choix approprié de l'unité), estimation (ordre de grandeur), unités légales du système métrique (mètre, gramme, litre, leurs multiples et leurs sous-multiples), calcul sur des mesures exprimées à l'aide de ces unités ;

- le périmètre d'un polygone ;
- les aires : comparaison de surfaces selon leurs aires, différenciation de l'aire et du périmètre, mesure d'aires à l'aide d'une unité donnée, unités usuelles (cm², dm², m², km²) et leurs relations ;
- l'aire d'un rectangle ;
- les angles : comparaison, reproduction ;
- le repérage du temps et les durées : lecture de l'heure, unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations ;
- le calcul de la durée écoulée entre deux instants donnés.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

On trouvera dans le document d'application une version plus détaillée et commentée des compétences énumérées ici, accompagnée de remarques sur l'articulation des apprentissages du cycle 3 et du début du collège.

Des compétences générales sont à l'œuvre dans l'ensemble des activités mathématiques et doivent être acquises en fin de cycle :

- utiliser ses connaissances pour traiter des problèmes ;
- chercher et produire une solution originale dans un problème de recherche ;
- mettre en œuvre un raisonnement, articuler les différentes étapes d'une solution ;
- formuler et communiquer sa démarche et ses résultats par écrit et les exposer oralement ;
- contrôler et discuter la pertinence ou la vraisemblance d'une solution ;
- identifier des erreurs dans une solution en distinguant celles qui sont relatives au choix d'une procédure de celles qui interviennent dans sa mise en œuvre ;
- argumenter à propos de la validité d'une solution.

1 - EXPLOITATION DE DONNÉES NUMÉRIQUES

1.1 Problèmes relevant des quatre opérations

- résoudre des problèmes en utilisant les connaissances sur les nombres naturels et décimaux et sur les opérations étudiées.

1.2 Proportionnalité

- résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité en utilisant des raisonnements personnels appropriés (dont des problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes ou aux conversions d'unités).

1.3 Organisation et représentation de données numériques

- organiser des séries de données (listes, tableaux...),
- lire, interpréter et construire quelques représentations : diagrammes, graphiques.

2 - CONNAISSANCE DES NOMBRES ENTIERS NATURELS

2.1 Désignations orales et écrites des nombres entiers naturels

- déterminer la valeur de chacun des chiffres composant l'écriture d'un nombre entier en fonction de sa position ;
- donner diverses décompositions d'un nombre en utilisant 10, 100, 1000..., et retrouver l'écriture d'un nombre à partir d'une telle décomposition ;
- produire des suites orales et écrites de 1 en 1, 10 en 10, 100 en 100, à partir de n'importe quel nombre ;
- associer la désignation orale et la désignation écrite (en chiffres) pour des nombres jusqu'à la classe des millions.

2.2 Ordre sur les nombres entiers naturels

- comparer des nombres, les ranger en ordre croissant ou décroissant, les encadrer entre deux dizaines consécutives, deux centaines consécutives, deux milliers consécutifs... ;
- utiliser les signes <et> pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement ;
- situer précisément ou approximativement des nombres sur une droite graduée de 10 en 10, de 100 en 100...

2.3 Structuration arithmétique des nombres entiers naturels

- connaître et utiliser des expressions telles que : double, moitié ou demi, triple, tiers, quadruple, quart ; trois quarts, deux tiers, trois demis d'un nombre entier ;
- connaître et utiliser certaines relations entre des nombres d'usage courant : entre 5, 10, 25, 50, 75, 100 ; entre 50, 100, 200, 250, 500, 750, 1000 ; entre 5, 15, 30, 45, 60, 90 ;
- reconnaître les multiples de 2, de 5 et de 10.

3 - CONNAISSANCE DES FRACTIONS SIMPLES ET DES NOMBRES DÉCIMAUX

3.1 Fractions

- utiliser, dans des cas simples, des fractions ou des sommes d'entiers et de fractions pour coder des mesures de longueurs ou d'aires, une unité étant choisie, ou pour construire un segment (ou une surface) de longueur (ou d'aire) donnée ;
- nommer les fractions en utilisant le vocabulaire : demi, tiers, quart, dixième, centième... ;

- encadrer une fraction simple par deux entiers consécutifs ;
- écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1.

3.2 Désignations orales et écrites des nombres décimaux

- déterminer la valeur de chacun des chiffres composant une écriture à virgule, en fonction de sa position ;
- passer, pour un nombre décimal, d'une écriture fractionnaire (fractions décimales) à une écriture à virgule (et réciproquement) ;
- utiliser les nombres décimaux pour exprimer la mesure de la longueur d'un segment, celle de l'aire d'une surface (une unité étant donnée), ou pour repérer un point sur une droite graduée régulièrement de 1 en 1 ;
- écrire et interpréter sous forme décimale une mesure donnée avec plusieurs unités (et réciproquement) ;
- produire des décompositions liées à une écriture à virgule, en utilisant 10 ; 100 ; 1 000... et 0,1 ; 0,01 ; 0,001... ;
- produire des suites écrites ou orales de 0,1 en 0,1, de 0,01 en 0,01... ;
- associer les désignations orales et l'écriture chiffrée d'un nombre décimal.

3.3 Ordre sur les nombres décimaux

- comparer deux nombres décimaux donnés par leurs écritures à virgule ;
- encadrer un nombre décimal par deux entiers consécutifs ou par deux nombres décimaux ;
- intercaler des nombres décimaux entre deux nombres entiers consécutifs ou entre deux nombres décimaux ;
- utiliser les signes <et> pour exprimer le résultat de la comparaison de deux nombres ou d'un encadrement ;
- donner une valeur approchée d'un nombre décimal à l'unité près, au dixième ou au centième près ;
- situer exactement ou approximativement des nombres décimaux sur une droite graduée de 1 en 1, de 0,1 en 0,1.

3.4 Relations entre certains nombres décimaux

- connaître et utiliser des écritures fractionnaires et décimales de certains nombres : 0,1 et $\frac{1}{10}$; 0,01 et $\frac{1}{100}$; 0,5 et $\frac{1}{2}$; 0,25 et $\frac{1}{4}$; 0,75 et $\frac{3}{4}$;
- connaître et utiliser les relations entre $\frac{1}{4}$ (ou 0,25) et $\frac{1}{2}$ (ou 0,5), entre $\frac{1}{100}$ et $\frac{1}{10}$; et $\frac{1}{10}$; entre $\frac{1}{1000}$ et $\frac{1}{100}$.

4 - CALCUL

4.1 Résultats mémorisés, procédures automatisées

- connaître les tables d'addition (de 1 à 9) et de multiplication (de 2 à 9) et les utiliser pour calculer une somme, une différence ou un complément, un produit ou un quotient entier ;
- additionner ou soustraire mentalement des dizaines entières (nombres inférieurs à 100) ou des centaines entières (nombres inférieurs à 1000) ;
- connaître le complément à la dizaine supérieure pour tout nombre inférieur à 100 ou le complément à l'entier immédiatement supérieur pour tout décimal ayant un chiffre après la virgule ;
- multiplier ou diviser un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1000 ;
- calculer des sommes et des différences de nombres entiers ou décimaux, par un calcul écrit en ligne ou posé en colonnes ;
- calculer le produit de deux entiers ou le produit d'un décimal par un entier (3 chiffres par 2 chiffres), par un calcul posé ;
- calculer le quotient et le reste de la division euclidienne d'un nombre entier (d'au plus 4 chiffres) par un nombre entier (d'au plus 2 chiffres), par un calcul posé.

4.2 Calcul réfléchi

- organiser et effectuer mentalement ou avec l'aide de l'écrit, sur des nombres entiers, un calcul additif, soustractif, multiplicatif ou un calcul de division en s'appuyant sur des résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations ;
- organiser et effectuer des calculs du type $1,5 + 0,5$; $2,8 + 0,2$; $1,5 \times 2$; $0,5 \times 3$, en s'appuyant sur les résultats mémorisés et en utilisant de façon implicite les propriétés des nombres et des opérations ;
- évaluer un ordre de grandeur d'un résultat, en utilisant un calcul approché, évaluer le nombre de chiffres d'un quotient entier ;
- développer des moyens de contrôle des calculs instrumentés : chiffre des unités, nombre de chiffres (en particulier pour un quotient), calcul approché... ;
- savoir trouver mentalement le résultat numérique d'un problème à données simples.

4.3 Calcul instrumenté

- utiliser à bon escient sa calculatrice pour obtenir un résultat numérique issu d'un problème et interpréter le résultat obtenu ;
- utiliser une calculatrice pour déterminer la somme, la différence de deux nombres entiers ou décimaux, le produit de deux nombres entiers ou celui d'un nombre décimal par un entier, le quotient entier ou décimal (exact ou approché) de deux entiers ou d'un décimal par un entier ;
- connaître et utiliser certaines fonctionnalités de sa calculatrice pour gérer une suite de calculs : touches "opérations", touches "mémoires", touches "parenthèses", facteur constant.

5 - ESPACE ET GÉOMÉTRIE

5.1 Repérage, utilisation de plans, de cartes

- repérer une case ou un point sur un quadrillage ;
- utiliser un plan ou une carte pour situer un objet, anticiper ou réaliser un déplacement, évaluer une distance.

5.2 Relations et propriétés : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale

- vérifier, à l'aide des instruments : l'alignement de points (règle), l'égalité des longueurs de segments (compas ou instrument de mesure), la perpendicularité et le parallélisme entre droites (règle et équerre) ;
- effectuer les tracés correspondants ;
- trouver le milieu d'un segment ;
- percevoir qu'une figure possède un ou plusieurs axes de symétrie et le vérifier en utilisant différentes techniques (pliage, papier calque, miroir) ;
- compléter une figure par symétrie axiale en utilisant des techniques telles que pliage, papier calque, miroir ;
- tracer, sur papier quadrillé, la figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite donnée ;
- utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : points alignés, droite, droites perpendiculaires, droites parallèles, segment, milieu, angle,

figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite, axe de symétrie.

5.3 Figures planes : triangle (et cas particuliers), carré, rectangle, losange, cercle

- reconnaître de manière perceptive une figure plane (en particulier dans une configuration plus complexe), en donner le nom, vérifier son existence en ayant recours aux propriétés et aux instruments ;
- décomposer une figure en figures plus simples ;
- tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), soit à partir d'un modèle, soit à partir d'une description, d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée ;
- décrire une figure en vue de l'identifier dans un lot de figures ou de la faire reproduire sans équivoque ;
- utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : triangle, triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral, carré, rectangle, losange, cercle ; sommet, côté ; centre, rayon et diamètre pour le cercle.

5.4 Solides : cube, parallélépipède rectangle

- percevoir un solide, en donner le nom, vérifier certaines propriétés relatives aux faces ou arêtes d'un solide à l'aide des instruments ;
- décrire un solide en vue de l'identifier dans un lot de solides divers ou de le faire reproduire sans équivoque ;
- construire un cube ou un parallélépipède rectangle ;
- reconnaître, construire ou compléter un patron de cube, de parallélépipède rectangle ;
- utiliser à bon escient le vocabulaire suivant : cube, parallélépipède rectangle ; sommet, arête, face.

5.5 Agrandissement, réduction

- réaliser, dans des cas simples, des agrandissements ou des réductions de figures planes ;
- contrôler si une figure est un agrandissement ou une réduction d'une autre figure.

6 - GRANDEURS ET MESURE

6.1 Longueurs, masses, volumes (contenances), repérage du temps, durées

- utiliser des instruments pour mesurer des objets physiques ou géométriques ;
- exprimer le résultat d'un mesurage par un nombre ou un encadrement, l'unité (ou les unités) étant imposée(s) ou choisie(s) de façon appropriée ;
- lire l'heure sur une montre à aiguilles ou une horloge ;
- connaître les unités de mesure des durées (année, mois, semaine, jour, heure, minute, seconde) et leurs relations ;
- estimer une mesure (ordre de grandeur) ;
- construire ou réaliser un objet dont des mesures sont données ;
- connaître les unités légales du système métrique pour les longueurs (mètre, ses multiples et ses sous-multiples usités), les masses (gramme, ses multiples et ses sous-multiples usités) et les contenances (litre, ses multiples et ses sous-multiples usités) ;
- utiliser les équivalences entre les unités usuelles de longueur, de masse, de contenance, et effectuer des calculs simples sur les mesures, en tenant compte des relations entre les diverses unités correspondant à une même grandeur ;
- utiliser le calcul pour obtenir la mesure d'une grandeur, en particulier : calculer le périmètre d'un polygone, calculer une durée à partir de la donnée de l'instant initial et de l'instant final.

6.2 Aires

- classer et ranger des surfaces (figures) selon leur aire (par superposition, découpage et recollement ou pavage par une surface de référence) ;
- construire une surface qui a même aire qu'une surface donnée (et qui ne lui est pas superposable) ;
- différencier aire et périmètre d'une surface, en particulier savoir que deux surfaces peuvent avoir la même aire sans avoir nécessairement le même périmètre et qu'elles peuvent avoir le même périmètre sans avoir nécessairement la même aire ;
- mesurer l'aire d'une surface grâce à un pavage effectif à l'aide d'une surface de référence (dont l'aire est prise pour unité) ou grâce à l'utilisation d'un réseau quadrillé (le résultat étant une mesure exacte ou un encadrement) ;
- calculer l'aire d'un rectangle dont les côtés au moins sont de dimensions entières ;
- connaître et utiliser les unités usuelles (cm^2 , dm^2 , m^2 et km^2) ainsi que quelques équivalences ($1\text{m}^2 = 100\text{dm}^2$, $1\text{dm}^2 = 100\text{cm}^2$, $1\text{km}^2 = 1\,000\,000\text{m}^2$).

6.3 Angles

- comparer des angles dessinés par superposition ou en utilisant un gabarit, en particulier des angles situés dans une figure (angles intérieurs d'un triangle, d'un quadrilatère...);
- reproduire un angle donné en utilisant un gabarit ou par report d'un étalon ;
- tracer un angle droit, ainsi qu'un angle égal à la moitié, le quart ou le tiers d'un angle droit.

SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE

OBJECTIFS

L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école vise la construction d'une représentation rationnelle de la matière et du vivant par l'observation, puis l'analyse raisonnée de phénomènes qui suscitent la curiosité des élèves. Il prépare ces derniers à s'orienter plus librement dans des sociétés où les objets techniques jouent un rôle majeur et à reconnaître les bienfaits que nous devons à la science. L'enseignant sélectionne une situation de départ qui focalise la curiosité des élèves, déclenche leurs questions et leur permet d'exprimer leurs idées préalables. Il incite à une formulation précise. Il amène à sélectionner les questions qui se prêtent à une démarche constructive d'investigation débouchant sur la construction des savoir-faire, des connaissances et des repères culturels prévus par les programmes. Les compétences et les connaissances sont construites dans le cadre

d'une méthode qui permet d'articuler questionnement sur le monde et démarche d'investigation. Cette démarche peut recourir à diverses formes de travail :

- expérimentation directe (à privilégier chaque fois qu'elle est possible) conçue et réalisée par les élèves ;
- réalisation matérielle (recherche d'une solution technique) ;
- observation directe ou assistée par un instrument, avec ou sans mesure ;
- recherche sur des documents ;
- enquête et visite.

La confrontation à des ouvrages de référence consolide les connaissances acquises et contribue à l'apprentissage de stratégies de lecture adaptées à la spécificité de ces textes.

La séquence didactique comporte le plus souvent un travail en petits groupes qui donne l'occasion de développer des attitudes d'écoute, de respect, de coopération. L'activité des élèves est la règle et les

expériences magistrales sont rares. Des moments de synthèse opérés par le maître n'en sont pas moins indispensables pour donner tout leur sens aux pratiques expérimentales et en dégager les enseignements. Le renforcement de la maîtrise du langage et de la langue française est un aspect essentiel. Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat réglé visant à produire des connaissances. Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expériences et d'observations. L'élaboration d'écrits permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations ou ses expériences. Il écrit aussi pour mettre en forme les résultats acquis (texte de statut scientifique) et les communiquer (texte de statut documentaire). Après avoir été confrontés à la critique de la classe et à celle, décisive, du maître, ces écrits validés prennent le statut de savoirs. Une initiation à la lecture documentaire en sciences est mise en œuvre lorsque les élèves rencontrent un nouveau type d'écrit scientifique : fiche technique, compte rendu d'expérience, texte explicatif, texte argumentatif, tableau de chiffres...

PROGRAMME

Le programme comprend des parties précédées d'un astérisque * qui désignent des champs du savoir pouvant, de façon optionnelle, servir de support à des activités d'investigation supplémentaires. Il ne leur correspond pas de connaissances et de compétences exigibles. Les savoirs scientifiques et leurs niveaux de formulation sont précisés dans les "fiches connaissances" qui seront publiées dans le document d'application.

1 - La matière

Le principal objectif est de consolider la connaissance de la matière et de sa conservation :

- états et changements d'état de l'eau ;
- mélanges et solutions ;
- l'air, son caractère pesant ;
- plan horizontal, vertical : intérêt dans quelques dispositifs techniques.

2 - Unité et diversité du monde vivant

L'unité du vivant est caractérisée par quelques grands traits communs, sa diversité est illustrée par la mise en évidence de différences conduisant à une première approche des notions de classification, d'espèce et d'évolution :

- les stades du développement d'un être vivant (végétal ou animal) ;
- les conditions de développement des végétaux ;
- les divers modes de reproduction (animale et végétale) : procréation et reproduction non sexuée (bouturage...);
- des traces de l'évolution des êtres vivants (quelques fossiles typiques) ;
- grandes étapes de l'histoire de la Terre ; notion d'évolution des êtres vivants.

3 - Éducation à l'environnement

L'éducation à l'environnement est transdisciplinaire. En liaison avec l'éducation civique, elle développe une prise de conscience de la complexité de l'environnement et de l'action exercée par les hommes. Elle s'appuie sur une compréhension scientifique pour des choix raisonnés :

- approche écologique à partir de l'environnement proche ;
- rôle et place des êtres vivants ; notions de chaînes et de réseaux alimentaires ;
- * adaptation des êtres vivants aux conditions du milieu ;
- * trajet et transformations de l'eau dans la nature ;
- * la qualité de l'eau.

4 - Le corps humain et l'éducation à la santé

L'éducation à la santé est liée à la découverte du fonctionnement du

corps en privilégiant les conditions de maintien du corps en bonne santé :

- les mouvements corporels (fonctionnement des articulations et des muscles) ;
 - première approche des fonctions de nutrition (digestion, respiration et circulation) ;
 - reproduction des humains et éducation à la sexualité ;
 - conséquences à court et long terme de notre hygiène ; actions bénéfiques ou nocives de nos comportements (notamment dans l'alimentation) ;
 - principes simples de secourisme : porter secours, en identifiant un danger, en effectuant une alerte complète, en installant une personne en position d'attente.
- Une information sur l'enfance maltraitée est effectuée chaque année.

5 - * L'énergie

On ne tente pas au niveau de l'école une véritable introduction du concept scientifique d'énergie :

- * exemples simples de sources d'énergie utilisables ;
- * consommation et économie d'énergie ;
- * notions sur le chauffage solaire.

6 - Le ciel et la Terre

L'objectif est en tout premier lieu d'observer méthodiquement les phénomènes les plus quotidiens et d'engager les élèves dans une première démarche de construction d'un modèle scientifique :

- la lumière et les ombres ;
- les points cardinaux et la boussole ;
- le mouvement apparent du Soleil ;
- la durée du jour et son évolution au cours des saisons ;
- la rotation de la Terre sur elle-même et ses conséquences ;
- le système solaire et l'Univers ;
- mesure des durées, unités ;
- * manifestations de l'activité de la Terre (volcans, séismes).

7 - Monde construit par l'homme

L'élève s'initie, dans le cadre d'une réalisation, à la recherche de solutions techniques, au choix et à l'utilisation raisonnée d'objets et de matériaux :

- circuits électriques alimentés par des piles : conducteurs et isolants ; quelques montages en série et en dérivation ;
- principes élémentaires de sécurité électrique ;
- leviers et balances ; équilibres ;
- objets mécaniques ; transmission de mouvements.

Un processus de réalisation d'objet technique permet à l'élève d'élaborer une démarche d'observation et de recherche. Cette réalisation peut être, pour l'élève, l'occasion de s'approprier quelques notions scientifiques de base.

8 - Les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les sciences expérimentales et la technologie

L'observation du réel et l'action sur celui-ci ont la priorité sur le recours au virtuel. Cette considération n'est pas contradictoire avec l'intérêt des TIC dans le cadre de la recherche documentaire, en complément de l'observation directe ou pour confronter les résultats de l'expérience aux savoirs établis :

- maîtriser les premières bases de la technologie informatique et avoir une approche des principales fonctions d'un ordinateur ;
- adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques ;
- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte ;
- chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet, base de données) ;
- communiquer au moyen d'une messagerie électronique.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- poser des questions précises et cohérentes à propos d'une situation d'observation ou d'expérience,
- imaginer et réaliser un dispositif expérimental susceptible de répondre aux questions que l'on se pose, en s'appuyant sur des observations, des mesures appropriées ou un schéma ;
- réaliser un montage électrique à partir d'un schéma ;
- utiliser des instruments d'observation et de mesure : double décimètre, loupe, boussole, balance, chronomètre ou horloge, thermomètre ;
- recommencer une expérience en ne modifiant qu'un seul facteur par rapport à l'expérience précédente ;
- mettre en relation des données, en faire une représentation schématique et l'interpréter, mettre en relation des observations réalisées en classe et des savoirs que l'on trouve dans une documentation ;
- participer à la préparation d'une enquête ou d'une visite en élaborant un protocole d'observation ou un questionnaire ;
- rédiger un compte rendu intégrant schéma d'expérience ou dessin d'observation,
- produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte ;
- communiquer au moyen d'une messagerie électronique.

Avoir compris et retenu :

- la conservation de la matière dans les changements d'état de l'eau, les mélanges et la dissolution, la matérialité de l'air ;
- des fonctions du vivant qui en marquent l'unité et la diversité : développement et reproduction ;
- les principes élémentaires des fonctions de nutrition et de mouvement à partir de leurs manifestations chez l'homme ;
- une première approche des notions d'espèce et d'évolution ;
- le rôle et la place des vivants dans leur environnement ;
- quelques phénomènes astronomiques : "course du Soleil" ; durée des jours et des nuits ; évolution au cours des saisons (calendrier) ; lien avec la boussole et les points cardinaux ; un petit nombre de modèles simples concernant ces phénomènes ; le système solaire et l'Univers ;
- les principes élémentaires de fonctionnement de circuits électriques simples, de leviers, de balances, de systèmes de transmission du mouvement : quelques utilisations techniques.

Ces compétences et ces notions sont détaillées dans le document d'application.

ÉDUCATION ARTISTIQUE

(arts visuels, éducation musicale, approche d'autres disciplines artistiques)

L'éducation artistique développe l'aptitude à l'expression et le goût de la création ; 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 comporte trois volets complémentaires :

- une formation de base en arts visuels et en musique, qui fait l'objet de programmes spécifiques ;
- des activités artistiques intégrées à d'autres enseignements dont elles renforcent l'approche sensible ou la dimension esthétique : pratiques théâtrales en liaison avec le programme de la littérature, danse en liaison avec le programme d'éducation physique et sportive ;
- la réalisation de projets artistiques et culturels, moments privilégiés pour approfondir l'une des disciplines artistiques au programme ou en découvrir d'autres.

Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables.

L'éducation artistique se développe dans trois types d'activités qui s'articulent le plus souvent à l'occasion de travaux d'application ou de synthèse :

- une pratique créative, composante fondamentale de l'éducation artistique, dans laquelle l'élève est amené à s'exprimer pour donner corps à un projet personnel ;
 - une rencontre avec les œuvres, indispensable à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines ;
 - l'acquisition de savoirs et de savoir-faire (l'élève s'approprie les outils, les techniques, les méthodes de travail qui viennent enrichir ses capacités d'expression aussi bien que sa sensibilité artistique).
- 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, professeurs des écoles et instituteurs, sans exclure des échanges de service ou des décloisonnements mettant en jeu des maîtres ayant une formation à dominante artistique. Elle peut s'appuyer sur les apports qu'offre le partenariat en matière d'intervenants qualifiés. Elle bénéficie de l'appoint d'outils pédagogiques diversifiés et renouvelés. Elle donne aux élèves la possibilité d'explorer les possibilités offertes par l'ordinateur et ses outils : logiciels d'aide à la création visuelle ou sonore ; montage ; utilisation esthétique ou documentaire internet...

ARTS VISUELS

OBJECTIFS

Les objectifs énoncés pour le cycle 2 sont applicables en très grande partie au cycle 3. L'élève y poursuit les investigations menées durant les cycles précédents en précisant ses démarches, en réinvestissant de manière plus réfléchie les moyens techniques mis à sa disposition. Il précise et structure ses connaissances sur les œuvres et les met en relation avec d'autres disciplines, en particulier avec la littérature, la langue vivante, l'histoire et la géographie.

L'enseignant conçoit des situations de classe variées et maintient en éveil l'intérêt et la curiosité de l'élève pour diverses formes d'expression visuelle. La pratique régulière du dessin et d'autres modes de saisie tels que la photographie et la vidéo l'amène à affiner son regard sur l'environnement, à mettre en question son rapport aux choses et au monde. Il peut relier et même associer plusieurs formes de langage.

L'image est introduite sous toutes ses formes, fixes et animées (télévision, cinéma, affiches, photocopie, albums illustrés, écrans d'ordinateur, etc.), et dans des domaines très divers. Elle est, chaque fois, abordée selon ses caractéristiques et ses fonctions spécifiques, et reconnue comme un vecteur de connaissance évalué et comparé à d'autres.

Dans le cadre de projets personnels et collectifs, les pratiques et les démarches s'ouvrent au design, aux arts du quotidien, à l'architecture et la vidéo, tout en s'appuyant sur des compétences progressivement acquises dans différents domaines artistiques relevant déjà des arts

visuels tels que le dessin, la peinture, le collage ou les fabrications en volumes. Une attention particulière est portée sur les notions d'espace et de paysage, en lien avec la géographie.

Cet enseignement vise à articuler deux volets distincts qui participent l'un et l'autre de l'éducation du regard :

- une pratique diversifiée intégrant analyse et production d'images, dessin, nouvelles technologies et autres formes d'expression plastique en deux ou trois dimensions, elle s'appuie sur le plaisir de faire, favorise la créativité des élèves tout en visant l'acquisition de savoirs spécifiques ;

- une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, en contact direct (interventions, visites de musées ou d'expositions, etc.) ou par l'exploitation de documentations (documents vidéo, reproductions photographiques, textes, etc.).

Une liste d'œuvres de référence, publiée par le ministère et les académies, est proposée. Elle constitue le fondement d'une culture commune.

PROGRAMME

1 - Le dessin comme composante plastique

La pratique du dessin en cycle 3 amène l'élève à exploiter de manière réfléchie différentes techniques. Il aiguisé sa perception, améliore l'acuité de son regard en prenant le temps d'observer et d'enregistrer le monde qui l'entoure. Le désir de représenter, lié au souci de la ressemblance, l'incite à maîtriser les modalités (matérielles et opératoires) qu'il met en œuvre et qui progressivement tendent à se complexifier. Le dessin est aussi abordé dans d'autres fonctions qui sont précisées, développées et expérimentées : expression d'une sensation, mise en forme d'une idée, représentation d'un univers personnel (imaginaire, fantastique, poétique), figuration d'une fiction, transformation de la réalité, communication, narration, dessins préparatoires à un projet, mise en mémoire d'un événement.

L'élève s'approprié et réemploie certains codes de représentation repérés dans les images familières, notamment celles des albums illustrés ou de la bande dessinée. Le dessin peut se combiner avec d'autres procédés techniques comme la peinture, le collage ou la photographie.

Dans leurs relations, les différentes composantes de ce mode d'expression graphique méritent une attention particulière. L'élève est progressivement conduit à les faire varier par lui-même, en fonction de ses propres intentions, de son projet personnel d'expression et de recherche d'effets. Il peut aussi associer plusieurs techniques comme la plume, la plume associée au pastel, etc., sur un même support. Il expérimente ces combinaisons et en mémorise l'expérience. Il joue sur des paramètres déjà rencontrés et repérés au cours des cycles antérieurs :

- le support : si les différentes qualités du papier (couleur, épaisseur, texture) ont une influence sur le rendu final, il est aussi possible d'expérimenter d'autres supports comme la toile, le bois ou le sol de la cour ;

- l'instrument : il y a ceux qui marquent par eux-mêmes (craie, pastel, crayon, pierre, etc.) ; ceux qui s'associent à un médium (plume, stylo, tire-lignes, brosse, pinceau, etc.) et ceux qui marquent le support (pointe, peigne, manche du pinceau, etc.) ;

- le geste : précis ou aléatoire, vif ou modéré, souple ou cassant, appuyé ou léger, impliquant le corps entier, le bras ou seulement le poignet, guidé ou non à l'aide d'un instrument (règle ; compas ; etc.) ;

- le médium (quand il est nécessaire : encre, gouache, aquarelle, etc). Les compositions plastiques mettent en œuvre des principes d'organisation et d'agencement explicites. Les notions d'équilibre, d'espace, de profondeur, de plan, de proportion, d'échelle, de mouvement, de contraste et de lumière sont abordées. L'élève doit tirer parti des ressources expressives des matériaux utilisés et les mettre au service de son projet.

L'enseignant offre les conditions d'une pratique régulière du dessin personnel en proposant des carnets recevant les esquisses, les croquis, les tests et essais divers qui permettent à l'élève d'élaborer différentes "astuces" graphiques, de les conserver, de les comparer, de les faire évoluer. De la même façon, les travaux de l'élève sont rassemblés et conservés pour constituer la mémoire des démarches engagées et développées au cours de l'année.

L'exploitation des multiples facettes de la calligraphie permet d'enrichir cet aspect important de l'expérience esthétique.

2 - Des caractéristiques d'un volume à son organisation spatiale

Les activités d'assemblage, de sculpture, de maquette invitent l'élève à transformer, juxtaposer et associer des matériaux divers dont les qualités plastiques et expressives sont mises au service de la recherche d'effets progressivement maîtrisés. Comme dans les démarches initiées dans les cycles précédents, les matériaux bruts ou composites, les matériaux de récupération, les objets extraits du quotidien, les emballages, les boîtes, les tissus, les plastiques, les cartons, les chutes de bois et de métaux servent à ces réalisations en trois dimensions. Il s'agit principalement, pour l'élève, de manipuler, de fabriquer, de construire. Des relations plastiques s'instaurent entre les parties de matérialité différentes : jeux de superposition, de transparence, contrastes de matières, répartition de pleins et de vides, etc. Ces relations internes à la composition génèrent des effets, ménagent des apparences qui produisent du sens. L'élève est conduit à mieux évaluer ces effets en fonction de ses intentions initiales, à reprendre éventuellement son projet ou à réinvestir dans d'autres réalisations ce qu'il a observé et compris.

Les travaux réalisés conduisent l'élève à dégager progressivement la notion de structure par opposition à celle d'habillage. Il recherche une plus grande adéquation entre un matériau et sa fonction (faire tenir, recouvrir, supporter, rigidifier, faire contrepoids, lier, etc.). Il joue sur les rapports d'échelle et envisage différents points de vue. La présentation de son travail, sa valorisation, sa mise en scène et son inscription dans un lieu sont également des aspects de la production qui sont abordés. Il prend en charge l'installation ou l'accrochage de son travail dans le cadre d'expositions organisées par la classe, à l'école ou dans un autre lieu.

3 - Les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication

Les questions se rapportant à l'image, son origine, sa nature, ses composantes, son fonctionnement et son sens sont posées aussi bien dans le cadre de leur production que de leur analyse en relation avec les autres disciplines l'utilisant comme l'histoire, la géographie, les sciences expérimentales et la technologie. Les images à caractère artistique (reproductions d'œuvres, photographies d'art, dessins d'artiste, etc.) sont distinguées des images documentaires ou scientifiques ou à destination commerciale. L'objectif est de doter l'élève d'outils d'observation et d'analyse lui permettant de mieux comprendre le monde d'images dans lequel il vit, et de mieux s'y repérer. Les notions de ressemblance, de vraisemblance, d'illusion, d'impression, de sensation, de fiction peuvent être introduites. L'élève est invité à comparer les procédés employés dans les œuvres d'art, les affiches publicitaires, les clips vidéo, les films, et les émissions de télévision.

Au-delà du dessin et des compositions plastiques en deux dimensions, le volet pratique de ces activités engage l'élève dans l'utilisation de l'appareil photographique (analogique et si possible numérique). Lors de la prise de vues, il joue sur le cadrage, le point de vue, le caché et le montré, le flou et le net, le proche et le lointain. La dimension expérimentale et de jeu est maintenue dans l'usage fait de ces techniques. Les résultats obtenus (tirages papier, impressions numériques, reproductions photocopiées) peuvent également être retravaillés, transformés, combinés (photomontages) entre eux,

voire associés à d'autres éléments photographiques extraits de quotidiens ou de magazines. L'image est ainsi complètement recréée. L'élève invente, teste, déclenche des relations entre les éléments d'une composition et produit ainsi du sens. En fonction des moyens matériels disponibles, il est parfois possible de concevoir et réaliser une brève production vidéo. Les discussions et échanges touchant au scénario ainsi que les dessins préparatoires au projet participent de la démarche de conception et doivent s'accompagner d'un travail d'écriture.

4 - La perception de l'environnement et sa représentation

Les pratiques diversifiées qui viennent d'être décrites, celles du dessin, de la construction et de l'image, permettent à l'élève d'affiner la perception de son environnement, en particulier dans sa dimension paysagère et architecturale, l'aidant à mieux comprendre la démarche géographique, également fondée sur l'approche du paysage. Il doit apprendre à mieux percevoir les limites, les oppositions entre formes et fonds, les relations et les proportions, la lumière et les ombres, les jeux et les effets de couleur, la structure et l'ensemble. En jouant à modifier le sens d'une image par sa transformation, en conférant de nouvelles qualités aux objets par des actions réfléchies, l'élève apprend à modifier la vision, à orienter la perception des choses, et prend conscience qu'il existe différentes manières de rendre compte de la réalité. Il doit savoir réinvestir cette perception plus aigüe du réel dans les autres disciplines qui utilisent l'image.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- utiliser le dessin dans ses différentes fonctions en utilisant diverses techniques ;
- réaliser une production en deux ou trois dimensions, individuelle ou collective, menée à partir de consignes précises ;
- choisir, manipuler et combiner des matériaux, des supports, des outils ;
- témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre ;
- identifier différents types d'images en justifiant son point de vue ;
- réinvestir dans d'autres disciplines les apports des arts visuels.

Avoir compris et retenu :

- les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et les démarches des artistes ; repérer ce qui les distingue et ce qui les rapproche ;
- identifier et nommer quelques références (œuvres, personnalités, événements...) à partir des œuvres de la liste nationale ; pouvoir les caractériser simplement et les situer historiquement.

ÉDUCATION MUSICALE

OBJECTIFS

Les objectifs énoncés pour le cycle 2 sont applicables en très grande partie au cycle 3. Les spécificités du cycle des approfondissements portent sur l'enrichissement du travail d'interprétation, sur la maîtrise de polyphonies simples ou plus exigeantes en fonction des acquis des enfants et des compétences de l'enseignant, sur l'exploitation des répertoires vocaux et d'écoute dans leur valeur de références culturelles.

Le travail d'interprétation s'appuie sur le repérage et la comparaison de motifs, de formes musicales, de genres et styles contrastés. Il est articulé à l'écoute de pièces vocales ou instrumentales que les élèves s'entraînent à reconnaître, à caractériser et à situer dans leurs époques ou civilisations respectives.

Ces activités croisées permettent l'expression des goûts personnels de l'élève tout en maintenant actives sa curiosité et ses premières capacités de jugement esthétique.

Les projets mis en œuvre avec le concours éventuel de professionnels de la musique se concluent le plus souvent par une présentation à un public. Ils tirent profit des acquis techniques et culturels, contribuant à étendre les capacités d'invention de l'élève.

Celui-ci garde témoignage de toutes ses pratiques actives,

5 - L'approche et la connaissance des œuvres

Une liste d'œuvres situées historiquement et appartenant à des registres techniques, thématiques et artistiques différents est proposée. Ces références ne doivent pas seulement apparaître comme des illustrations ponctuelles à des thèmes abordés. Elles représentent des objets complexes de connaissance qui initient à la pluralité de points de vue et d'approches et nécessitent des moments autonomes d'observation et d'analyse. Elles permettent de poser les bases d'une culture commune sur laquelle vient prendre appui la culture de l'élève. La compréhension des réalités artistiques et culturelles est visée. Les œuvres sont présentées et situées par rapport à une époque, un auteur, par rapport aussi à d'autres formes d'expression littéraire ou musicale, en rapport donc avec les autres références culturelles du répertoire. Ces moments de découverte donnent l'occasion, parfois unique, aux élèves d'une rencontre forte avec l'œuvre d'art.

Cette liste est complétée par une liste d'œuvres établie au sein de chaque académie par un groupe d'experts, sous l'autorité du Recteur, pour faciliter la connaissance et l'exploitation des ressources de proximité. Cette approche des œuvres doit être abordée en relation avec la pratique de classe.

Pour soutenir ces axes de travail, le maître encourage la constitution d'un "musée personnel" fait d'images et d'objets sélectionnés ; il suscite la création d'un "musée de classe". Des correspondances explicites entre les productions personnelles, les images et objets collectionnés ainsi que les œuvres découvertes en classe sont établies.

gratifiantes et rigoureuses, cumulées sur trois années, dans une anthologie musicale personnelle, écrite ou sonore, outil concret et vivant de prise de conscience du parcours effectué au travers des musiques écoutées et produites.

PROGRAMME

1 - Voix et chant

1.1 Culture vocale

La culture vocale se développe toujours et encore par la pratique régulière de jeux vocaux, l'apprentissage de chants diversifiés, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Cette culture vocale doit contribuer comme au cycle 2 à la maîtrise de la respiration, à la recherche des différents tons qu'impliquent la diction et la lecture à voix haute de poèmes et d'œuvres littéraires.

1.2 Répertoire

Le répertoire s'élargit pour offrir des exemples facilitant les comparaisons entre genres, styles nouveaux, époques et cultures plus éloignées. Il intègre des chants à plusieurs voix en langue étrangère ou régionale, comme quelques productions inventées ou composées spécifiquement pour les enfants par des auteurs contemporains.

Inscrite dans le projet de chaque école, la chorale répond aux indications générales déjà énoncées pour le cycle 2.

2 - Écoute

2.1 Culture de l'oreille

L'écoute est à ce niveau encore un temps indispensable de la démarche qui fait se succéder écoute, production, nouvelle écoute, invention. Elle se développe et devient plus analytique et plus opératoire. L'élève devient capable de distinguer, comme de mémoriser, l'organisation des éléments dans leur ordre mais aussi dans leur superposition. Il commence à faire des aller-retour volontaires entre différents plans sonores. Il s'implique avec plus d'autonomie dans une danse en fonction de la structure et du caractère expressif de la musique. Le recours au codage et à la partition devient un guide utile. L'accroissement du lexique spécifique pour nommer et caractériser les sons comme les divers aspects d'une musique devient indispensable. D'une façon générale, le langage va permettre maintenant à l'élève de justifier ses choix, ses goûts, de les faire partager, d'inscrire ainsi des références dans sa mémoire à long terme.

2.2 Répertoire

Très ouvert, le répertoire n'exclut ni la création contemporaine ni les répertoires populaires du patrimoine. Le contact avec la musique vivante est essentiel et doit être recherché aussi souvent que possible. Dans tous les cas, les critères de choix prennent en compte l'intérêt artistique, la richesse en éléments contrastés clairement perceptibles, la durée des extraits, leur nouveauté par rapport au vécu des enfants, la possibilité qu'ils offrent de nouer des liens avec le répertoire chanté. La sélection publiée en document d'application concrétise quelques choix pertinents possibles.

On n'hésitera pas à illustrer cette diversité de styles situés dans une époque en recourant notamment aux œuvres les plus connues de la musique classique, en liaison avec le programme d'histoire. Elles seront utilisées à titre d'exemples, nullement normatifs ou exhaustifs.

Le but demeure d'aider à dépasser l'opposition trop fréquente entre univers musicaux familiers, médiatisés, et musiques plus éloignées et savantes : à cet effet, l'audition réitérée d'œuvres moins familières est nécessaire.

3 - Pratiques instrumentales

Les pratiques instrumentales demeurent encore reliées, notamment pour les recherches et inventions, à un projet plus large, souvent projet d'accompagnement de chansons. Les compétences acquises au cycle 2 permettent d'envisager des accompagnements rythmiques plus complexes, voire des jeux rythmiques sur plusieurs instruments différents. Ceux-ci peuvent parfois être fabriqués en lien avec l'initiation technologique. La pratique systématique d'un instrument mélodique, parce qu'elle nécessite des compétences techniques spécifiques, ne relève pas de l'école élémentaire. Toutefois, des élèves qui suivent un enseignement spécialisé peuvent opportunément faire bénéficier un projet de leurs compétences.

4 - Réalisation de projets musicaux

Les projets musicaux sont indispensables comme lieux de réinvestissement synthétique des acquis du chant, de l'écoute, des activités corporelles ou d'accompagnement instrumental. Ils sollicitent chez l'élève comme chez l'enseignant un travail de recherche et d'invention, dans le respect des contraintes nécessaires à l'aboutissement du projet. Ils permettent à l'enfant de vivre pleinement les exigences de l'interprétation et d'approcher les démarches du musicien, compositeur ou interprète. Leurs formes peuvent être extrêmement variées sans toujours exiger des délais de mise en œuvre trop importants. Le recours à des compétences spécialisées extérieures, et surtout à des musiciens interprètes ou créateurs, prend, dans ce cadre, sa véritable pertinence.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Être capable de :

- pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises ;
- contrôler volontairement sa voix et son attitude corporelle pour chanter ;
- tenir sa voix et sa place en formation chorale, notamment dans une polyphonie ;
- assumer son rôle dans un travail d'accompagnement ;
- soutenir une écoute prolongée, utiliser des consignes d'écoute ;
- repérer des éléments musicaux caractéristiques, les désigner et caractériser leur organisation (succession, simultanéité, ruptures...) en faisant appel à un lexique approprié ;
- reconnaître une œuvre du répertoire travaillé, la situer dans son contexte de création, porter à son égard un jugement esthétique ;
- réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale ou chorégraphique inventée, personnelle ou collective ;
- témoigner de son aisance à évoluer dans une danse collective et dans des dispositifs scéniques divers ;
- exprimer son appréciation pour qualifier une réalisation dansée, chantée ou jouée, à la fois comme acteur et comme spectateur.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

OBJECTIFS

L'enseignement de l'éducation physique et sportive vise, au cycle 3 :

- le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices ;

- l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence ;
- l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme.

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.

Depuis la petite enfance, et plus particulièrement par l'éducation physique et sportive, l'élève construit son répertoire moteur, constitué d'actions motrices fondamentales : locomotions (ou déplacements), équilibres (attitudes stabilisées), manipulations, projections et réceptions d'objets. Ces actions, à la base de tous les gestes, se retrouvent dans toutes les activités physiques, sportives et

artistiques, sous des formes et des sens différents. Il s'agira dans ce cycle de les enrichir, les diversifier, les perfectionner, les combiner, les enchaîner. Bien évidemment, ces actions, simples ou complexes, ne sont pas construites pour elles-mêmes, mais au travers de la pratique des activités physiques, sportives et artistiques qui leur donnent tout leur sens : par exemple, sauter le plus haut ou le plus loin possible (activités athlétiques) n'a pas le même sens que sauter pour réaliser une figure ou retomber sur ses pieds (activités gymniques).

L'éducation physique et sportive, par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, est un support privilégié pour parler de sa pratique (nommer, exprimer, communiquer...) sans trop empiéter sur le temps de l'activité physique, et pour lire et écrire en classe des textes divers (fiches, récits, documents...).

De façon plus spécifique, elle participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Tout en répondant au "besoin de bouger" et au "plaisir d'agir", elle donne aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance. Elle est également l'occasion d'acquérir des notions et de construire des compétences utiles dans la vie de tous les jours.

L'éducation physique et sportive contribue à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle offre la possibilité de jouer avec la règle, 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 dans les séances d'éducation physique et sportive, fait 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

Le programme d'éducation physique et sportive permet de construire des compétences spécifiques et des compétences générales.

1 - Activités physiques, sportives et artistiques, et compétences spécifiques

Les diverses activités physiques, sportives et artistiques proposées au cycle 3 ne sont pas la simple transposition des pratiques sociales existantes. 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, sportives et artistiques variées, ayant du sens (affectif, social) pour eux, les élèves peuvent construire quatre types de compétences spécifiques, significatives de ces expériences corporelles, réalisant et enchaînant des actions de plus en plus complexes et variées qui enrichissent 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

- de différentes façons (en forme, en force, en vitesse...), par exemple : sauter haut, courir vite... ;
- dans des espaces et avec des matériels variés, par exemple : lancer loin un objet lourd, courir en franchissant des obstacles... ;
- dans différents types d'efforts (relation vitesse, distance, durée), par exemple : nager longtemps ;
- régulièrement et à une échéance donnée (battre son record).

Mise en œuvre :

- activités athlétiques ;
- activités de natation.

Exemples de compétences de fin de cycle :

- activités athlétiques :
 - . courses de vitesse : prendre un départ rapide, maintenir sa vitesse pendant 8 à 9 secondes environ et franchir la ligne d'arrivée sans ralentir ;
 - . courses en durée : courir à allure régulière sans s'essouffler pendant 8 à 15 minutes (selon les capacités de chacun) ;
 - . sauts en longueur : après une dizaine de pas d'élan rapide, sauter (en un ou plusieurs bonds) le plus loin possible ;
 - . lancers : courir et lancer de façon adaptée une balle lestée ou un engin léger (javelot mousse, cerceau) le plus loin possible, sans sortir de la zone d'élan.
- activités de natation : nager longtemps (se déplacer sur une quinzaine de mètres dans support).

1.2 Adapter ses déplacements à différents environnements

- dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (grimper, rouler, glisser, slalomer, chevaucher...);
- dans des milieux ou sur des engins instables de plus en plus

diversifiés (terrain plat, vallonné, boisé, eau calme, eau vive, neige, bicyclette, VTT, roller, ski, kayak...);

- dans des environnements de plus en plus éloignés et chargés d'incertitude (bois, forêt, montagne, rivière, mer...);
- en fournissant des efforts de types variés (par exemple : marcher longtemps, rouler vite...).

Mise en œuvre :

- activités d'orientation ;
- activités d'escalade ;
- activités nautiques ;
- activités de roule et de glisse (bicyclette, roller, ski, patins à glace) ;
- équitation...

Exemples de compétences de fin de cycle :

- activités d'escalade : réaliser un parcours annoncé sur une traversée d'un parcours horizontal de 5 m de largeur, sans assurage, en utilisant différents types de prises, dont les prises inversées ;
- activités d'orientation : réaliser le plus rapidement possible un parcours de 5 balises en étoile à partir de la lecture d'une carte où figurent des indices.

1.3 S'affronter individuellement ou collectivement

- affronter un adversaire dans des jeux d'opposition duelle ;
- coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à un ou plusieurs adversaires dans un jeu collectif.

Mise en œuvre

- jeux de lutte ;
- jeux de raquettes ;
- jeux collectifs (traditionnels ou sportifs).

Exemples de compétences de fin de cycle :

- jeux de raquettes : dans un tournoi à 2, choisir le geste de renvoi le mieux adapté, et maîtriser la direction du renvoi pour jouer dans les espaces libres afin de marquer le point ;
- jeux collectifs : comme attaquant (se démarquer dans un espace libre, recevoir une balle, progresser vers l'avant et la passer ou tirer - marquer-en position favorable) ; comme défenseur (courir pour gêner le porteur de balle, ou courir pour récupérer la balle ou s'interposer entre les attaquants et le but).

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

- exprimer corporellement, seul ou en groupe, des images, des états, des sentiments... ;
- communiquer aux autres des sentiments ou des émotions ;
- réaliser des actions "acrobatiques" mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) ;
- s'exprimer librement ou en suivant différents types de rythmes, sur des supports variés.

Mise en œuvre : danse (dans toutes ses formes)

- gymnastique artistique ;
- gymnastique rythmique ;
- activités de cirque ;
- natation synchronisée...

Exemples de compétences de fin de cycle : danse

- construire dans une phrase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à cinq mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées.

2 - Compétences générales et connaissances

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.

C'est par une pédagogie adaptée que 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, s'engager contractuellement...), mesurer et apprécier les effets de l'activité (lecture d'indices complexes, mise en relation des notions d'espace et de temps, application de principes d'action, appréciation de ses actions...), appliquer et construire des principes de vie collective (se conduire dans le groupe en fonction de règles, de codes, écouter et respecter les autres, coopérer...).

En construisant les compétences, par la pratique des différentes activités, les élèves acquièrent des connaissances diverses : ce sont des sensations, des émotions, des "savoirs" sur le "comment réaliser" les actions spécifiques, ainsi que sur les façons de se conduire dans le groupe classe et, enfin, des informations sur les activités elles-mêmes. Chacune des compétences générales peut être détaillée en compétences plus précises, qui sont présentées dans le document d'application, en intégrant les connaissances avec des exemples illustrant leur 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, adapter ses déplacements à différents types d'environnements, s'affronter 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 "Réaliser une performance mesurée" peut être travaillée à travers les activités athlétiques ou les activités de natation. 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 chaque fois que c'est possible.

La compétence "S'affronter 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 compétences générales et les connaissances peuvent être abordées au travers de chaque activité.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

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 document d'application).

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

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

2 - COMPÉTENCES GÉNÉRALES ET CONNAISSANCES

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

Être capable, dans diverses situations, de :

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

Avoir compris et retenu :

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

V - ANNEXE

BREVET INFORMATIQUE

ET INTERNET -

NIVEAU 1

Les compétences du premier niveau du brevet informatique et internet font l'objet d'un travail régulier dans l'ensemble des domaines d'apprentissage, tout au long de l'école primaire.

Maîtriser les premières bases de la technologie informatique

Pour répondre à ses besoins concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, l'élève doit être capable :

- d'utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique nécessaire à la désignation des composants matériels et logiciels utilisés pour permettre la saisie, le traitement, la sortie, la mémorisation et la transmission de l'information ;
- de recourir avec à propos à l'utilisation de la souris et à quelques commandes-clavier élémentaires ;
- d'ouvrir un fichier existant, enregistrer un document créé dans le répertoire par défaut, ouvrir et fermer un dossier (répertoire).

Adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques

Lors de manipulations de données utiles aux activités d'apprentissage et à la suite de débats organisés au sein de la classe, l'élève témoigne de sa capacité à :

- vérifier la pertinence et l'exactitude de données qu'il a saisies lui-même ;
- prendre l'habitude de s'interroger sur la pertinence et sur la validité des résultats produits par le traitement des données au moyen de logiciels et, plus généralement, témoigner d'une approche critique des données disponibles ;
- reconnaître et respecter la propriété intellectuelle.

Produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte

L'élève doit être capable de recourir au logiciel de traitement de texte qui lui est familier pour :

- consulter en vue de son utilisation un document existant ;
- saisir ou modifier un texte, le mettre en forme en utilisant à bon escient les minuscules et les majuscules, les formats de caractères, les polices disponibles, les marques de changement de paragraphe, l'alignement

- des paragraphes, les fonctions d'édition copier, couper, coller ;
- organiser dans un même document, pour une communication efficace, texte et images issues d'une bibliothèque d'images existantes ou de sa propre composition ;
- utiliser de façon raisonnée le correcteur orthographique.

Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet, base de données de la BCD ou du CDI)

L'élève doit être capable de :

- mettre en œuvre une consultation raisonnée du support d'information (en présence du maître pour internet) et conduire une recherche selon les modalités les plus adaptées (arborescence, lien hypertexte, moteur de recherche ; l'utilisation des connecteurs logiques ET, OU, etc, n'est pas exigée) ; exploiter l'information recueillie (par copie et collage ou par impression) ;
- comparer, pour choisir à bon escient, l'intérêt d'une consultation sur supports numériques ou sur d'autres supports (encyclopédies écrites, dictionnaires, ouvrages documentaires, annuaires...) ;
- faire preuve d'esprit critique face aux documents, en recherchant quelques critères propres à évaluer leur validité : auteur, source, date de création et de modification.

Communiquer au moyen d'une messagerie électronique

Dans le cadre d'une correspondance authentique, l'élève doit être capable :

- d'adresser (à un ou plusieurs destinataires), recevoir, imprimer un message électronique, y répondre ou le rediriger, au moyen du logiciel de messagerie habituel, déjà configuré ;
- d'utiliser les codes d'identification des interlocuteurs et les règles de la correspondance sur internet ;
- de recevoir et exploiter un fichier (texte, image ou son) comme pièce jointe (ou attachée) au moyen du logiciel de messagerie habituel, déjà configuré ;
- de comparer, pour choisir à bon escient, le service apporté par internet à d'autres services de communication (téléphone, télécopie, courrier postal).

Annexe 2 : programmes de l'école primaire de 2008

N°3

19 JUIN
2008

Page 1
à 40

Le

B O

BULLETIN OFFICIEL DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET
DU MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

NUMÉRO HORS-SÉRIE

● HORAIRES ET PROGRAMMES
D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE
PRIMAIRE



Le BO Directrice de la publication : Véronique Mély - Directrice de la rédaction : Nicole Krasnopolski -
Rédacteur en chef : Jacques Aranas - Rédactrice en chef adjointe : Laurence Martin - Rédacteur en
chef adjoint (textes réglementaires) : Jean-Jacques Ladvie - Secrétaire générale de la rédaction :
Jocelyne Daÿné - Chef-maquettiste : Bruno Lefebvre - Maquettistes : Laurette Adolphe-Pierre,
Béatrice Heuline, Éric Murail, Karin Olivier, Pauline Ranck ● RÉDACTION ET RÉALISATION : Délégation à la
communication, bureau de l'édition, 110, rue de Grenelle, 75357 Paris 07 SP, tél. 01 55 55 34 50, fax 01 55
55 29 47 ● DIFFUSION ET ABONNEMENT : SCÉRÉN CNDP, Agence comptable abonnement, @4 Téléport 1, BP 80158,
86961 Futuroscope cedex, tél. 03 44 62 43 98, fax 03 44 12 57 70, mél. : abonnement@cndp.fr ● Le B.O. est une
publication du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

● Le numéro : 2,50€ ● Abonnement annuel : 84€ ● ISSN 1268-4791 ● CPPAP n° 0411 B 07792 - Imprimerie : Jouve, 11 bd Sébastopol, 75001 Paris.

“Voici les nouveaux programmes pour l'école primaire

J'ai voulu que ces outils essentiels à votre activité soient plus lisibles, plus courts et qu'ils constituent des références utiles dans votre pratique quotidienne. Ils établissent plus clairement la liste des connaissances et des compétences qui doivent être maîtrisées à chacun des paliers du socle commun. C'est pourquoi j'ai souhaité que ces programmes soient recentrés sur les enseignements essentiels, dont la maîtrise sera indispensable pour permettre aux élèves d'accéder par la suite aux autres champs du savoir.

Mais le texte définitif des programmes vous doit aussi beaucoup, car je me suis appuyé sur la consultation qui a été réalisée dans toutes les écoles maternelles et élémentaires de France pour rédiger la version définitive de ces nouveaux programmes. Vous avez été 380 000 à y participer et 1100 synthèses de circonscriptions me sont parvenues. Cette consultation m'a permis notamment de vérifier que la très grande majorité des enseignants approuvait l'effort de clarté et de précision qui a présidé à la rédaction de ce texte. Elle a également fait apparaître des remarques constructives et des propositions qui constituent une contribution utile à ce travail de rédaction.

Vous avez notamment demandé que les cycles aient un véritable contenu. Je vous rejoins sur la nécessité de prendre en compte la diversité des rythmes d'apprentissage afin de permettre le développement des capacités de chaque élève. À ce titre, les repères annuels en français et en mathématiques vous aideront à bâtir des progressions adaptées à la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves, tout en vous permettant de répondre aux attentes des familles sur la réalité de ce qui aura été appris à la fin de l'année scolaire et à la fin du cycle.

Vous remarquerez également que cette nouvelle version précise plus explicitement l'articulation entre l'école maternelle, l'école élémentaire et le collège, rappelant ainsi que l'apprentissage de la lecture ne doit véritablement commencer de façon systématique qu'à partir du cours préparatoire. De la même manière, vous constaterez que l'articulation avec les programmes du collège a été précisée afin d'éviter tout empiètement avec le contenu des enseignements prévus à l'école primaire.

La consultation a montré votre attachement à la liberté de la méthode, que respectent parfaitement ces nouveaux programmes qui s'attachent exclusivement à rappeler, pour chaque domaine d'enseignement, les connaissances et compétences à atteindre en fin de cycle. Et il ne peut en être autrement : si les programmes s'imposent à toute la communauté éducative, le choix des méthodes et des démarches relève intégralement de la responsabilité des enseignants. Cette liberté pédagogique sert l'école et ses finalités : elle vous donne la possibilité d'adapter la progressivité des apprentissages aux besoins des élèves. Elle permet de concilier l'égal accès à l'instruction avec la prise en compte de la diversité des enfants et des contextes. Elle est la reconnaissance de la qualification, du savoir-faire et du professionnalisme que montrent chaque jour les enseignants et les directeurs d'école.

Aussi, ces nouveaux programmes sont d'autant plus précis sur les résultats qu'ils sont plus ouverts sur les méthodes, reconnaissant ainsi que les chemins de l'apprentissage sont pluriels et complexes. Je suis convaincu qu'un enfant ne peut apprendre s'il n'est incité à une certaine rigueur, que suppose par exemple l'exercice de mémorisation ; pour autant il ne faut pas renoncer à éveiller sa curiosité et son imagination. Vouloir opposer l'une à l'autre de ces composantes de l'activité pédagogique n'a pas de sens et c'est là pour moi une conviction profonde, confirmée à chacune des visites que j'effectue dans les classes.

Pour mettre en œuvre ces programmes, vous pourrez compter sur des outils appropriés, notamment pour certains domaines nouveaux tels que l'enseignement d'histoire des arts et l'enseignement de la Shoah. Par ailleurs, un nouveau dispositif en ligne fournira, à ceux qui désireront les utiliser, des outils d'évaluation des élèves qui pourront être utilisés en classe, à tout moment de l'année scolaire, de la grande section de maternelle au CM2. L'utilisation de ces ressources sera laissée à la discrétion des enseignants ; elles n'auront naturellement pas de valeur normative.

Afin d'apprécier les acquis de chaque élève aux deux premiers paliers du socle commun de connaissances et de compétences, des évaluations nationales au CE1 et CM2 seront mises en place. Les protocoles d'évaluation que vous utiliserez au cours de la prochaine année scolaire ont été rigoureusement testés auprès de certains d'entre vous. Ils permettront de dresser un bilan des acquis de chaque élève en français et en mathématiques : les niveaux, articulés aux programmes, seront définis en cohérence avec les exigences du socle commun.

L'objectif de ces nouveaux programmes est de permettre de réduire significativement, à partir de la rentrée scolaire 2008, le niveau préoccupant du nombre d'élèves qui sortent de l'école primaire en situation d'échec scolaire avéré. La mise en œuvre de cet objectif suppose de repenser profondément l'organisation du temps scolaire afin d'apporter aux élèves tout le soutien nécessaire à mesure que leurs difficultés apparaissent. C'est la raison pour laquelle, vous le savez, j'ai décidé de repenser l'équilibre entre le volume horaire consacré à l'apprentissage commun, bien plus élevé que dans la plupart des pays comparables, et le temps dédié au soutien aux élèves en difficulté. Dans le respect de votre liberté pédagogique, vous pouvez aussi procéder à des organisations innovantes, comme par exemple dans le cadre d'horaires décalés. Mais en apportant à ces élèves les deux heures hebdomadaires correspondant à la suppression des cours du samedi matin, en leur offrant la possibilité d'effectuer leurs devoirs dans le cadre d'études dirigées dès la rentrée prochaine dans les écoles situées en éducation prioritaire, en proposant aux élèves de CM1 et de CM2 la possibilité d'effectuer des stages de soutien pendant les vacances de printemps, au début du mois de juillet et à la fin du mois d'août, je crois que l'institution scolaire affirme durablement la priorité qu'elle accorde aux élèves en difficulté, sans rien céder sur l'ambition qu'elle se donne pour tous.

L'éducation est un bien collectif.

J'ai, au nom de l'État, la responsabilité de définir les programmes nationaux pour assurer à tous les élèves l'égalité d'accès à l'instruction afin de permettre à chaque enfant de devenir un citoyen libre et éclairé et de réformer notre organisation pour y parvenir. Vous avez la charge de transmettre aux élèves les connaissances et les compétences qui feront d'eux des être libres, éclairés, autonomes et responsables.

L'engagement de la Nation sur l'acquisition de l'ensemble des connaissances et des compétences fondamentales qui permettront à chaque élève d'aller plus loin dans sa scolarité et de réussir, plus tard, son insertion dans la vie professionnelle, repose sur votre action.

Sans votre engagement, les meilleurs programmes resteraient lettre morte.

Je le sais et je sais aussi pouvoir compter sur vous.

Xavier Darcos
Ministre de l'Éducation nationale

SOMMAIRE

- 7 **Horaires des écoles maternelles et élémentaires**
A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008 (NOR : MENE0813208A)
- 9 **Programmes d'enseignement de l'école primaire**
A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008 (NOR : MENE0813240A)
- 10 **Préambule**
- 11 **Présentation**
- 12 **Programme de l'école maternelle :
petite section, moyenne section, grande section**
- 17 **Cycle des apprentissages fondamentaux
Programme du CP et du CE1**
- 21 **Cycle des approfondissements
Programme du CE2, du CM1 et du CM2**
- 29 **Repères pour organiser la progressivité des apprentissages
à l'école maternelle**
- 31 **Cycle des apprentissages fondamentaux
Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année**
- 34 **Cycle des approfondissements
Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen**

HORAIRES DES ÉCOLES MATERNELLES ET ÉLÉMENTAIRES

A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008

NOR : MENE0813208A

RLR : 514-4

MEN - DGESCO A1-1

Vu code de l'éducation ; art. D. 481-2 à D. 481-6 du code de l'éducation ; D. n° 90-788 du 6-9-1990 mod. ; A. du 12-5-2003 ; avis du CSE du 22-5-2008

Article 1 - Sous réserve des dispositions prévues à l'article 3, les horaires d'enseignement à l'école élémentaire sont répartis par domaine disciplinaire comme suit :

HORAIRES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1)

Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	360 heures	10 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Éducation physique et sportive	108 heures	9 heures*
Langue vivante	54 heures	
Pratiques artistiques et histoire des arts	81 heures	
Découverte du monde	81 heures	
TOTAL	864 heures	24 heures

** La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.*

Cycle des approfondissements (CE2 - CM1 - CM2)

Domaines disciplinaires	Durée annuelle des enseignements	Durée hebdomadaire des enseignements
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Éducation physique et sportive	108 heures	11 heures*
Langue vivante	54 heures	
Sciences expérimentales et technologie	78 heures	
Culture humaniste : - pratiques artistiques et histoire des arts** - histoire-géographie-instruction civique et morale	78 heures	
TOTAL	864 heures	24 heures

** La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires.*

*** L'enseignement annuel d'histoire des arts est de 20 heures et concerne l'ensemble des domaines disciplinaires.*

Article 2 - Les modifications d'horaires liées à l'aménagement de la semaine scolaire telles qu'elles sont prévues à l'article 10-1 du décret du 6 septembre 1990 susvisé ne peuvent avoir pour effet de modifier ni la durée totale annuelle des horaires d'enseignement, ni l'équilibre entre les domaines disciplinaires fixé à l'article 1er pour l'école élémentaire.

Article 3 - L'enseignement de la langue régionale peut s'imputer sur les horaires prévus selon des modalités précisées dans le projet d'école ou selon les modalités définies par l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées.

Article 4 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française et entrera en vigueur à la rentrée de l'année scolaire 2008-2009.

Fait à Paris, le 9 juin 2008
Le ministre de l'éducation nationale
Xavier DARCOS

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

A. du 9-6-2008. JO du 17-6-2008

NOR : MENE0813240A

RLR : 514-4

MEN - DGESCO A1-1

*Vu code de l'éducation ; art. D.311-5 du code de l'éducation ;
D. n° 90-788 du 6-9-1990 mod. ; A. du 9-6-2008 ; avis du CSE
du 22-5-2008*

Article 1 - Les programmes d'enseignement de l'école primaire sont fixés conformément aux dispositions annexées au présent arrêté.

Article 2 - Les dispositions de l'arrêté du 25 janvier 2002 modifié fixant les programmes de l'école primaire sont abrogées.

Article 3 - Le directeur général de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française et entrera en vigueur à la rentrée scolaire de l'année 2008-2009.

Fait à Paris, le 9 juin 2008
Le ministre de l'éducation nationale
Xavier DARCOS

PRÉAMBULE

Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire.

Avec l'unification et l'allongement des parcours scolaires, la spécificité de l'école primaire s'est estompée. Elle a cessé d'incarner à elle seule l'idéal scolaire. Mais son rôle n'en est devenu que plus déterminant dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà. L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres. Elle construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolongera tout au long de la vie.

C'est à la lumière de ce constat qu'il convient de tracer un nouvel horizon pour l'école primaire, tout en restant fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société. L'école primaire doit transmettre et faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité au collège et, au-delà, dans les voies de formation choisies par l'élève. À cet égard, le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 est la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements de ce premier niveau de la scolarité obligatoire.

L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.

C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées.

Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. Il faut également que chaque élève puisse s'épanouir par une pratique sportive quotidienne. L'école primaire développe enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse.

Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves.

La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves.

Les programmes de l'école primaire précisent le contenu des savoirs fondamentaux dont l'acquisition est un objectif pour tous les élèves. Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis et du niveau des élèves ; elles contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et compétences.

L'ambition retrouvée de l'école primaire passe par des programmes plus courts, plus clairs et plus ambitieux : tel est l'objectif des programmes présentés ci-après.

PRÉSENTATION

Les programmes de l'école primaire comprennent deux parties distinctes mais indissociables : les programmes proprement dits et les progressions annuelles, qui vont, en français, de la petite section de l'école maternelle au CM2 et, en mathématiques, du CP au CM2.

La présentation adoptée répond à l'organisation de la scolarité primaire en trois cycles : cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux et cycle des approfondissements.

La grande section constitue la dernière année de l'école maternelle tout en appartenant au cycle des apprentissages fondamentaux. Ses objectifs constituent l'aboutissement de ceux de l'école maternelle : préparer tous les enfants à maîtriser, à partir du CP, les apprentissages fondamentaux. Afin de préserver la spécificité de son approche et de ses méthodes, les objectifs et les progressions de la grande section sont présentés avec ceux de l'école maternelle.

Les programmes de l'école primaire forment un ensemble cohérent et continu avec ceux du collège dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences défini par le décret du 11 juillet 2006, qui en constitue la référence. De façon générale, ils sont centrés sur les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser. Dans la partie "Programmes", les compétences attendues en fin de cycle de l'école élémentaire pour chaque discipline ou groupe de disciplines sont explicitement référées aux sept grands domaines de compétences du socle commun. Pour l'école maternelle, les compétences attendues sont déclinées par domaines d'activités.

La partie "Progressions", en français et en mathématiques, a pour but, quant à elle, de fournir aux enseignants des objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles.

La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales. Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. Cependant, si l'élève s'exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n'en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.

La grille horaire de l'école élémentaire présente une nouveauté importante. Elle propose un horaire global annuel pour toutes les disciplines ou groupes de disciplines mais elle reste organisée autour d'horaires hebdomadaires en français et en mathématiques de façon à maintenir un enseignement quotidien de ces deux disciplines. Cette souplesse nouvelle permettra aux enseignants et aux équipes d'école d'organiser l'enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois.

Ces programmes sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. Il appartient aux enseignants et aux équipes d'école de s'emparer résolument de cette liberté nouvelle. Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.

Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage. Ce que ces programmes excluent absolument, c'est l'affirmation selon laquelle un seul modèle pédagogique devrait être privilégié en toutes circonstances et dans des classes forcément différentes. Ils invitent les enseignants à réfléchir librement aux meilleurs moyens d'atteindre les objectifs de réussite que la Nation a fixés à son école.

Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves. C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine : des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes, sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves et qui sont prêts à mettre en œuvre, au sein de leur école, les meilleures stratégies pour aider leurs élèves à apprendre.

PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE

petite section, moyenne section, grande section

L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit.

En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel.

Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir.

Les activités proposées à l'école maternelle doivent offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices en totale sécurité. L'organisation du temps y respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation ; plus souple avec les plus petits, la gestion du temps devient plus rigoureuse quand les enfants grandissent.

Le projet d'école est le moyen de garantir la continuité nécessaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire dont la grande section, classe de l'école maternelle mais aussi première année des apprentissages fondamentaux, est la charnière. Il est conçu et mis en œuvre en liaison avec l'école élémentaire et peut être commun aux deux écoles. La participation effective des parents au projet d'école et plus largement à la vie de l'école est recherchée.

Le programme de l'école maternelle, sans horaire contraignant, présente les grands domaines d'activité à aborder sur les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire ; il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire. La mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant.

L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage.

S'APPROPRIER LE LANGAGE

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase). La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches

de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser).

Échanger, s'exprimer

Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé.

Ils redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés.

Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.

Comprendre

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant.

Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre.

Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familier ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

Progresser vers la maîtrise de la langue française

En manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français. À la fin de l'école maternelle, ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et produisent des phrases complexes. Ils composent progressivement des unités plus larges que la phrase : un énoncé, de très courts récits, des explications.

Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste.

Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs

à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;
- formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;
- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

DÉCOUVRIR L'ÉCRIT

L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.

1 - Se familiariser avec l'écrit

Découvrir les supports de l'écrit

Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes, ...). Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions. Ils observent et manipulent des livres, commencent à se repérer dans une page, sur une couverture.

Découvrir la langue écrite

Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers

les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur. Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes.

Contribuer à l'écriture de textes

Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- identifier les principales fonctions de l'écrit ;
- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ;
- connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ;
- produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.

2 - Se préparer à apprendre à lire et à écrire

Distinguer les sons de la parole

Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Ils scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin).

Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). L'enseignant est attentif à la progression adoptée pour ces activités orales, exigeantes, qui portent sur des éléments très abstraits.

Aborder le principe alphabétique

Les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit ; à cet égard, la fréquentation d'imagiers, d'abé-

cédaire qui isolent les mots et les présentent avec une illustration mérite d'être encouragée. Grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral. Ils découvrent que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabes ; ils mettent en relation les lettres et les sons. La discrimination des sons devient de plus en plus précise. Ils apprennent progressivement le nom de la plupart des lettres de l'alphabet qu'ils savent reconnaître, en caractères d'imprimerie et dans l'écriture cursive, sans que la connaissance de l'alphabet dans l'ordre traditionnel soit requise à ce stade. Pour une partie d'entre elles, ils leur associent le son qu'elles codent et le distinguent du nom de la lettre quand c'est pertinent. Les enfants découvrent ainsi le principe alphabétique, sans qu'il soit nécessaire de travailler avec eux toutes les correspondances.

Apprendre les gestes de l'écriture

Sans qu'on doive réduire l'activité graphique à la préparation de l'écriture, les enfants observent et reproduisent quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquiescer le geste le mieux adapté et le plus efficace. L'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques (enchaînements de lignes

simples, courbes, continues...), mais requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres.

L'écriture cursive est proposée à tous les enfants, en grande section, dès qu'ils en sont capables ; elle fait l'objet d'un enseignement guidé afin que ces premières habitudes installées favorisent la qualité des tracés et l'aisance du geste.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- différencier les sons ;
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ;
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit ;
- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ;
- mettre en relation des sons et des lettres ;
- copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées ;
- écrire en écriture cursive son prénom.

DEVENIR ÉLÈVE

L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école. Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.

Vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale

Les enfants découvrent les richesses et les contraintes du groupe auquel ils sont intégrés. Ils éprouvent le plaisir d'être accueillis et reconnus, ils participent progressivement à l'accueil de leurs camarades.

La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime.

Une attention particulière sera apportée aux fondements moraux de ces règles de comportement, tels que le respect de la personne et des biens d'autrui, de l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes ou encore le respect de la parole donnée par l'enfant.

Coopérer et devenir autonome

En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquiescent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance.

Comprendre ce qu'est l'école

Les enfants doivent comprendre progressivement les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. Ils font la différence entre parents et enseignants.

Progressivement, ils acceptent le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers. Ils comprennent la valeur des consignes collectives. Ils apprennent à poser des questions ou à solliciter de l'aide pour réussir dans ce qui leur est demandé. Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquiescent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades. Ils apprennent à rester attentifs de plus en plus longtemps. Ils découvrent le lien entre certains apprentissages scolaires et des actes de la vie quotidienne.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;
- écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ;
- éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions ;
- identifier les adultes et leur rôle ;
- exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ;
- dire ce qu'il apprend.

AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS

L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant. Elles sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer, d'agir dans des environnements familiers, puis, progressivement, plus inhabituels. Elles permettent de se situer dans l'espace.

L'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés, et à fournir des efforts tout en modulant son énergie. Il exprime ce qu'il ressent, nomme les activités et les objets manipulés ou utilisés, dit ce qu'il a envie de faire.

Les enseignants veillent à proposer des situations et des activités renouvelées d'année en année, de complexité progressive ; ils s'attachent à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser et leur font prendre conscience des nouvelles possibilités acquises.

Par la pratique d'activités physiques libres ou guidées dans des milieux variés, les enfants développent leurs capacités motrices dans

des déplacements (courir, ramper, sauter, rouler, glisser, grimper, nager...), des équilibres, des manipulations (agiter, tirer, pousser) ou des projections et réceptions d'objets (lancer, recevoir). Des jeux de balle, des jeux d'opposition, des jeux d'adresse viennent compléter ces activités. Les enfants coordonnent des actions et les enchaînent. Ils adaptent leur conduite motrice en vue de l'efficacité et de la précision du geste.

Par la pratique d'activités qui comportent des règles, ils développent leurs capacités d'adaptation et de coopération, ils comprennent et acceptent l'intérêt et les contraintes des situations collectives.

Les activités d'expression à visée artistique que sont les rondes, les jeux dansés, le mime, la danse permettent tout à la fois l'expression par un geste maîtrisé et le développement de l'imagination.

Grâce aux diverses activités, les enfants acquièrent **une image orientée de leur propre corps**. Ils distinguent ce qui est : devant, derrière, au-dessus, au-dessous, puis à droite et à gauche, loin et près. Ils apprennent à suivre des parcours élaborés par l'enseignant ou proposés par eux ; ils verbalisent et représentent ces déplacements.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés ;
- coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives ;
- s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement ;
- se repérer et se déplacer dans l'espace ;
- décrire ou représenter un parcours simple.

DÉCOUVRIR LE MONDE

À l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas). Il commence à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant (matière, objets).

Découvrir les objets

Les enfants découvrent les objets techniques usuels (lampe de poche, téléphone, ordinateur...) et comprennent leur usage et leur fonctionnement : à quoi ils servent, comment on les utilise. Ils prennent conscience du caractère dangereux de certains objets.

Ils fabriquent des objets en utilisant des matériaux divers, choisissent des outils et des techniques adaptés au projet (couper, coller, plier, assembler, clouer, monter et démonter...).

Découvrir la matière

C'est en coupant, en modelant, en assemblant, en agissant sur les matériaux usuels comme le bois, la terre, le papier, le carton, l'eau, etc., que les enfants repèrent leurs caractéristiques simples.

Ils prennent aussi conscience de réalités moins visibles comme l'existence de l'air et commencent à percevoir les changements d'état de l'eau.

Découvrir le vivant

Les enfants observent les différentes manifestations de la vie. Élevages et plantations constituent un moyen privilégié de découvrir le cycle que constitue la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort.

Ils découvrent les parties du corps et les cinq sens : leurs caractéristiques et leurs fonctions. Ils sont intéressés à l'hygiène et à la santé, notamment à la nutrition. Ils apprennent les règles élémentaires de l'hygiène du corps.

Ils sont sensibilisés aux problèmes de l'environnement et apprennent à respecter la vie.

Découvrir les formes et les grandeurs

En manipulant des objets variés, les enfants repèrent d'abord des

propriétés simples (petit/grand ; lourd/léger). Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance.

Approcher les quantités et les nombres

L'école maternelle constitue une période décisive dans l'acquisition de la suite des nombres (chaîne numérique) et de son utilisation dans les procédures de quantification. Les enfants y découvrent et comprennent les fonctions du nombre, en particulier comme représentation de la quantité et moyen de repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets.

Les situations proposées aux plus jeunes enfants (distributions, comparaisons, appariements...) les conduisent à dépasser une approche perceptive globale des collections. L'accompagnement qu'assure l'enseignant en questionnant (comment, pourquoi, etc.) et en commentant ce qui est réalisé avec des mots justes, dont les mots-nombres, aide à la prise de conscience. Progressivement, les enfants acquièrent la suite des nombres au moins jusqu'à 30 et apprennent à l'utiliser pour dénombrer.

Dès le début, les nombres sont utilisés dans des situations où ils ont un sens et constituent le moyen le plus efficace pour parvenir au but : jeux, activités de la classe, problèmes posés par l'enseignant de comparaison, d'augmentation, de réunion, de distribution, de partage. La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets sont des variables importantes que l'enseignant utilise pour adapter les situations aux capacités de chacun.

À la fin de l'école maternelle, les problèmes constituent une première entrée dans l'univers du calcul mais c'est le cours préparatoire qui installera le symbolisme (signes des opérations, signe "égal") et les techniques.

La suite écrite des nombres est introduite dans des situations concrètes (avec le calendrier par exemple) ou des jeux (déplacements sur une piste portant des indications chiffrées). Les enfants établissent une première correspondance entre la désignation orale et l'écriture chiffrée ; leurs performances restent variables mais il importe que chacun ait commencé cet apprentissage. L'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres.

Se repérer dans le temps

Les enfants perçoivent très progressivement, grâce à une organisation régulière de l'emploi du temps, la succession des moments de la journée, puis celle des jours et des mois. À la fin de l'école maternelle, ils comprennent l'aspect cyclique de certains phénomènes (les saisons) ou des représentations du temps (la semaine, le mois). La notion de simultanéité est abordée dans des activités ou dans des histoires bien connues ; la représentation (dessins, images) contribue à la mettre en évidence.

Dès la petite section, les enfants utilisent des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées. Ces acquisitions encore limitées seront à poursuivre au cours préparatoire. Par le récit d'événements du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...), ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain.

Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis dont l'usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit

permettre la fixation.

Se repérer dans l'espace

Tout au long de l'école maternelle, les enfants apprennent à se déplacer dans l'espace de l'école et dans son environnement immédiat. Ils parviennent à se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes, à situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères, ce qui suppose une décentration pour adopter un autre point de vue que le sien propre. En fin d'école maternelle, ils distinguent leur gauche et leur droite.

Les enfants effectuent des itinéraires en fonction de consignes variées et en rendent compte (récits, représentations graphiques).

Les activités dans lesquelles il faut passer du plan horizontal au plan vertical ou inversement, et conserver les positions relatives des objets ou des éléments représentés, font l'objet d'une attention particulière. Elles préparent à l'orientation dans l'espace graphique. Le repérage dans l'espace d'une page ou d'une feuille de papier, sur une ligne orientée se fait en lien avec la lecture et l'écriture.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- reconnaître, nommer, décrire, comparer, ranger et classer des matières, des objets selon leurs qualités et leurs usages ;
- connaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction ;
- nommer les principales parties du corps humain et leur fonction, distinguer les cinq sens et leur fonction ;
- connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps, des locaux, de l'alimentation ;
- repérer un danger et le prendre en compte ;
- utiliser des repères dans la journée, la semaine et l'année ;
- situer des événements les uns par rapport aux autres ;
- dessiner un rond, un carré, un triangle ;
- comparer des quantités, résoudre des problèmes portant sur les quantités ;
- mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30 ;
- dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus ;
- associer le nom de nombres connus avec leur écriture chiffrée ;
- se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi ;
- se repérer dans l'espace d'une page ;
- comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace.

PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER

L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ; elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions et acquièrent des premiers repères dans l'univers de la création.

Ces activités entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage : elles nourrissent la curiosité dans la découverte du monde ; elles permettent à l'enfant d'exercer sa motricité ; elles l'encouragent à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres.

Le dessin et les compositions plastiques (fabrication d'objets) sont les moyens d'expression privilégiés.

Les enfants expérimentent les divers instruments, supports et procédés du dessin. Ils découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées. Ils construisent des objets en utilisant peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage...

Dans ce contexte, l'enseignant aide les enfants à exprimer ce qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations ; il les conduit à utiliser, pour ce faire, un vocabulaire adapté. Il les encourage à commencer une collection personnelle d'objets à valeur esthétique et affective.

La voix et l'écoute sont très tôt des moyens de communication et d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant.

Pour les activités vocales, le répertoire de comptines et de chansons est issu de la tradition orale enfantine et comporte des auteurs contemporains, il s'enrichit chaque année. Les enfants chantent pour le plaisir, en accompagnement d'autres activités ; ils apprennent à chanter en chœur. Ils inventent des chants et jouent avec leur voix, avec les bruits, avec les rythmes.

Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive. Les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... Ils apprennent à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation et à qualifier ces caractéristiques. Ils écoutent des œuvres musicales variées. Ils recherchent des possibilités sonores nouvelles en utilisant des instruments. Ils maîtrisent peu à peu le rythme et le tempo.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;
- utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;
- réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé ;
- observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections ;
- avoir mémorisé et savoir interpréter des chants, des comptines ;
- écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions.

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX PROGRAMME DU CP ET DU CE1

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence au cours de la grande section de l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire, au cours préparatoire et au cours élémentaire 1ère année.

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. Les acquisitions en cours dans ces domaines font l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite.

L'éducation physique et sportive occupe une place importante dans les activités scolaires de ce cycle. La première pratique scientifique, les premières réflexions historiques et civiques garantissent une indispensable ouverture sur le monde et la construction d'une culture commune à tous les élèves. L'éducation artistique repose sur une pratique favorisant l'expression des élèves et sur le contact direct avec des œuvres dans la perspective d'une première initiation à l'histoire des arts.

Tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.

La qualité de la présentation du travail, l'attention portée à la maîtrise du geste, à l'attitude corporelle, aux outils du travail scolaire, sont l'objet d'une vigilance constante.

Les projets de chaque école prévoient les modalités d'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire. La programmation des activités doit être pensée dans la continuité : les enseignants de cours préparatoire prennent appui sur le travail des maîtres de l'école maternelle et sur les acquis des élèves.

Les enseignements en français et en mathématiques font l'objet d'une progression par année scolaire, jointe au présent programme.

FRANÇAIS

À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte, il distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit.

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe.

Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.

1 - Langage oral

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux

organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.

Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions.

La pratique de la **récitation** sert d'abord la maîtrise du langage oral, puis elle favorise l'acquisition du langage écrit et la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraires. Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes.

2 - Lecture, écriture

Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves.

Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.

L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire.

Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.

Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique.

3 - Vocabulaire

Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.

La compréhension, la mémorisation et l'emploi des mots lui sont facilités par des activités de classement qui recourent à des termes génériques, par une initiation à l'usage des synonymes et des antonymes, par la découverte des familles de mots et par une première familiarisation avec le dictionnaire.

4 - Grammaire

La première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés. Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet.

Les élèves distinguent le présent, du futur et du passé. Ils apprennent à conjuguer les verbes les plus fréquents, des verbes du 1er groupe, être, avoir, aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé composé. Ils apprennent à conjuguer au présent de l'indicatif les verbes faire, aller, dire, venir.

La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1.

5 - Orthographe

Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule.

Au CP et au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place.

MATHÉMATIQUES

L'apprentissage des mathématiques développe l'imagination, la rigueur et la précision ainsi que le goût du raisonnement.

La connaissance des nombres et le calcul constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. La résolution de problèmes fait l'objet d'un apprentissage progressif et contribue à construire le sens des opérations. Conjointement une pratique régulière du calcul mental est indispensable. De premiers automatismes s'installent. L'acquisition des mécanismes en mathématiques est toujours associée à une intelligence de leur signification.

1 - Nombres et calcul

Les élèves apprennent la numération décimale inférieure à 1 000. Ils dénombrent des collections, connaissent la suite des nombres, comparent et rangent.

Ils mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4 et 5), ils apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication et apprennent à résoudre des problèmes faisant intervenir ces opérations. Les problèmes de groupements et de partage permettent une première approche de la division pour des nombres inférieurs à 100.

L'entraînement quotidien au calcul mental permet une connaissance plus approfondie des nombres et une familiarisation avec leurs propriétés.

2 - Géométrie

Les élèves enrichissent leurs connaissances en matière d'orientation et de repérage. Ils apprennent à reconnaître et à décrire des figures planes et des solides. Ils utilisent des instruments et des techniques pour reproduire ou tracer des figures planes. Ils utilisent un vocabulaire spécifique.

3 - Grandeurs et mesures

Les élèves apprennent et comparent les unités usuelles de longueur (m et cm ; km et m), de masse (kg et g), de contenance (le litre), et de temps (heure, demi heure), la monnaie (euro, centime d'euro). Ils commencent à résoudre des problèmes portant sur des longueurs, des masses, des durées ou des prix.

4 - Organisation et gestion des données

L'élève utilise progressivement des représentations usuelles : tableaux, graphiques.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'éducation physique vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils apprennent aussi à veiller à leur santé.

La pratique des activités est organisée sur les deux années du cycle en exploitant les ressources locales.

Réaliser une performance

- Activités athlétiques : courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles, sauter loin et haut, lancer loin.

- Natation : se déplacer sur une quinzaine de mètres.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

- Activités d'escalade : grimper jusqu'à 3 m et redescendre (mur équipé).

- Activités aquatiques et nautiques : s'immerger, se déplacer sous l'eau, se laisser flotter.

- Activités de roule et glisse : réaliser un parcours simple en roller ou en vélo.

- Activités d'orientation : retrouver quelques balises dans un milieu connu.

Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement

- Jeux de lutte : agir sur son adversaire pour l'immobiliser.

- Jeux de raquettes : faire quelques échanges.

- Jeux traditionnels et jeux collectifs avec ou sans ballon : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

- Danse : exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers.

- Activités gymniques : réaliser un enchaînement de 2 ou 3 actions "acrobatiques" sur des engins variés (barres, plinths, poutres, gros tapis).

LANGUE VIVANTE

Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale.

L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue.

Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement quelques énoncés mémorisés.

Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale.

DÉCOUVERTE DU MONDE

Au CP et au CE1, les élèves ont un accès plus aisé aux savoirs grâce à leurs compétences en lecture et en mathématiques. Ils acquièrent des repères dans le temps et l'espace, des connaissances sur le monde et maîtrisent le vocabulaire spécifique correspondant. Ils dépassent leurs représentations initiales en observant et en manipulant.

Les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du brevet informatique et internet (B2i). Ils découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur.

1 - Se repérer dans l'espace et le temps

Les élèves découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familier : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville. Ils comparent ces milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains. Ils découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe).

Les élèves apprennent à repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les mois, les saisons. Ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge. Ils découvrent et mémorisent des

repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France ; ils prennent conscience de l'évolution des modes de vie.

2 - Découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets

Les élèves repèrent des caractéristiques du vivant : naissance, croissance et reproduction ; nutrition et régimes alimentaires des animaux. Ils apprennent quelques règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives. Ils comprennent les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et ils apprennent à respecter l'environnement.

Ils distinguent les solides et les liquides et perçoivent les changements d'états de la matière. Ils réalisent des maquettes élémentaires et des circuits électriques simples pour comprendre le fonctionnement d'un appareil.

PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS

La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts.

Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts. Un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer.

1 - Arts visuels

Les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design, les arts numériques.

Leur enseignement s'appuie sur une pratique régulière et diversifiée de l'expression plastique, du dessin et la réalisation d'images fixes ou mobiles. Il mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, vidéo, infographie) et propose des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage). Ces pratiques s'exercent autant en surface qu'en volume à partir d'instruments, de gestes techniques, de médiums et de supports variés. Les élèves sont conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié.

2 - Éducation musicale

S'appuyant sur l'apprentissage d'un répertoire d'une dizaine de comptines ou chansons et sur l'écoute d'extraits d'œuvres diverses, l'éducation musicale au CP et au CE1 conduit les élèves à chanter en portant attention à la justesse tonale, à l'exactitude rythmique, à la puissance de la voix, à la respiration et à l'articulation ; ils apprennent à respecter les exigences d'une expression musicale collective ; ils s'exercent à repérer des éléments musicaux caractéristiques très simples, concernant les thèmes mélodiques, les rythmes et le tempo, les intensités, les timbres. Ils commencent à reconnaître les grandes familles d'instruments.

En arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'**histoire des arts**, les élèves bénéficient d'une première rencontre sensible avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art ou des spectacles vivants pourront être découverts.

INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE

Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes.

1. Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée : telles que "La liberté de l'un s'arrête où commence celle d'autrui", "Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu'il me fasse", etc. Ils prennent conscience des notions de droits et de devoirs.

2. Ils approfondissent l'usage des règles de vie collective découvertes à l'école maternelle : telles l'emploi des formules de politesse ou du vouvoiement. Ils appliquent les usages sociaux de la politesse (ex : se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte rentre dans la classe) et coopèrent à la vie de la classe (distribution et rangement du matériel).

3. Ils reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité. Ils sont sensibilisés aux risques liés à l'usage de l'internet. Ils bénéficient d'une information adaptée sur les différentes formes de maltraitance.

4. Ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise "Liberté, Égalité, Fraternité").

PREMIER PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CE1

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ;
- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ;
- dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court ;
- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

Compétence 2 :

La pratique d'une langue vivante étrangère

L'élève est capable de :

- comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne.

Compétence 3 :

Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

L'élève est capable de :

- écrire, nommer, comparer, ranger les nombres entiers naturels inférieurs à 1 000 ;
- calculer : addition, soustraction, multiplication ;
- diviser par 2 et par 5 des nombres entiers inférieurs à 100 (dans le cas où le quotient exact est entier) ;
- restituer et utiliser les tables d'addition et de multiplication par 2, 3, 4 et 5 ;
- calculer mentalement en utilisant des additions, des soustractions et des multiplications simples ;
- situer un objet par rapport à soi ou à un autre objet, donner sa position et décrire son déplacement ;
- reconnaître, nommer et décrire les figures planes et les solides usuels ;
- utiliser la règle et l'équerre pour tracer avec soin et précision un carré, un rectangle, un triangle rectangle ;
- utiliser les unités usuelles de mesure ; estimer une mesure ;
- être précis et soigneux dans les tracés, les mesures et les calculs ;
- résoudre des problèmes très simples ;
- observer et décrire pour mener des investigations ;
- appliquer des règles élémentaires de sécurité pour prévenir les risques d'accidents domestiques.

Compétence 4 :

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

L'élève est capable de :

- commencer à s'approprier un environnement numérique.

Compétence 5 :

La culture humaniste

L'élève est capable de :

- dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts ;
- découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- distinguer le passé récent du passé plus éloigné ;
- s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage) ;
- distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture) ;
- reconnaître des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées ;
- fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur).

Compétence 6 :

Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- reconnaître les emblèmes et les symboles de la République française ;
- respecter les autres et les règles de la vie collective ;
- pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles ;
- appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe ;
- participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ;
- appeler les secours ; aller chercher de l'aide auprès d'un adulte.

Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ;
- échanger, questionner, justifier un point de vue ;
- travailler en groupe, s'engager dans un projet ;
- maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter, lancer ;
- se représenter son environnement proche, s'y repérer, s'y déplacer de façon adaptée ;
- appliquer des règles élémentaires d'hygiène.

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

PROGRAMME DU CE2, DU CM1 ET DU CM2

Dans la continuité des premières années de l'école primaire, la maîtrise de la langue française ainsi que celle des principaux éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires du CE2 et du CM. Cependant, tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.

La compréhension et l'expression en langue vivante font également l'objet d'une attention particulière.

L'autonomie et l'initiative personnelle, conditions de la réussite scolaire, sont progressivement mises en œuvre dans tous les domaines d'activité et permettent à chaque élève de gagner en assurance et en efficacité.

Le recours aux TICE devient habituel dans le cadre du brevet informatique et internet.

Les élèves se préparent à suivre au collège, avec profit, les enseignements des différentes disciplines.

Les projets d'écoles prévoient les modalités d'articulation avec le collège pour un meilleur accueil pédagogique des élèves.

Les enseignements de français et de mathématiques font l'objet de progressions par année scolaire, jointes au présent programme.

FRANÇAIS

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.

La progression dans la maîtrise de la langue française se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire, et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves.

L'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.

L'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée, pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée. Les élèves développent, dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté, en ayant éventuellement recours au traitement de texte.

L'appui sur un manuel de qualité pour chacun des volets de l'enseignement du français est un gage de succès. L'ensemble des connaissances acquises en français contribue à la constitution d'une culture commune des élèves.

1 - Langage oral

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments.

Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.

Un travail régulier de **récitation** (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes.

La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

2 - Lecture, écriture

La lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet

d'exercices quotidiens, non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements.

L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome.

Lecture

La lecture continue à faire l'objet d'un apprentissage systématique :

- automatisation de la reconnaissance des mots, lecture aisée de mots irréguliers et rares, augmentation de la rapidité et de l'efficacité de la lecture silencieuse ;

- compréhension des phrases ;

- compréhension de textes scolaires (énoncés de problèmes, consignes, leçons et exercices des manuels) ;

- compréhension de textes informatifs et documentaires ;

- compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes).

L'élève apprend à comprendre le sens d'un texte en en reformulant l'essentiel et en répondant à des questions le concernant.

Cette compréhension s'appuie sur le repérage des principaux éléments du texte (par exemple, le sujet d'un texte documentaire, les personnages et les événements d'un récit), mais aussi sur son analyse précise. Celle-ci consiste principalement en l'observation des traits distinctifs qui donnent au texte sa cohérence : titre, organisation en phrases et en paragraphes, rôle de la ponctuation et des mots de liaison, usage des pronoms, temps verbaux, champs lexicaux.

Littérature

Le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la constitution d'une culture littéraire commune. Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement. Ces lectures cursives sont conduites avec le souci de développer chez l'élève le plaisir de lire. Les élèves rendent compte de leur lecture, expriment leurs réactions ou leurs points de vue et échangent entre eux sur ces sujets, mettent en relation des textes entre eux (auteurs, thèmes, sentiments exprimés, personnages, événements, situation spatiale ou temporelle, tonalité comique ou tragique...). Les interprétations diverses sont toujours rapportées aux éléments du texte qui les autorisent ou, au contraire, les rendent impossibles.

Rédaction

La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

3 - Étude de la langue française

Vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise et correcte à l'oral comme à l'écrit.

L'extension et la structuration du vocabulaire des élèves font l'objet de séances et d'activités spécifiques, notamment à partir de supports textuels intentionnellement choisis ; la découverte, la mémorisation et l'utilisation de mots nouveaux s'accompagnent de l'étude des relations de sens entre les mots.

Cette étude repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots). Elle s'appuie également sur l'identification grammaticale des classes de mots. L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou numérique, est régulière.

Tous les domaines d'enseignement contribuent au développement et à la précision du vocabulaire des élèves. L'emploi du vocabulaire fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

Grammaire

L'enseignement de la grammaire a pour finalité de favoriser la compréhension des textes lus et entendus, d'améliorer l'expression en vue d'en garantir la justesse, la correction syntaxique et orthographique. Il porte presque exclusivement sur la phrase simple : la phrase complexe n'est abordée qu'en CM2.

L'élève acquiert progressivement le vocabulaire grammatical qui se rapporte aux notions étudiées et mobilise ses connaissances dans des activités d'écriture.

La phrase

- Connaissance et emploi pertinent des phrases déclarative, interrogative, injonctive et exclamative, des formes affirmative et négative.
- Repérage de la différence entre voix active et voix passive.
- Utilisation adéquate des signes de ponctuation usuels.

Les classes de mots

- Identification, selon leur nature, des mots suivants : les verbes, les noms, les déterminants (articles définis et indéfinis, déterminants possessifs, démonstratifs, interrogatifs), les adjectifs qualificatifs, les pronoms (personnels, possessifs, relatifs, démonstratifs et interrogatifs), les adverbes, les prépositions.
- Utilisation adéquate de la substitution pronominal, ainsi que des conjonctions de coordination et autres mots de liaison (adverbes).

Les fonctions des mots

- Identification du verbe, de son sujet (nom propre, groupe nominal ou pronom), et des compléments du verbe : compléments d'objet direct, indirect et second, compléments circonstanciels (de lieu, de temps).
- Compréhension de la notion de circonstance.
- Identification de l'attribut du sujet.
- Identification des éléments du groupe nominal et de leurs fonctions : déterminant, adjectif qualificatif épithète, complément du nom, proposition relative complément du nom.

Le verbe

- Connaissance du vocabulaire relatif à la compréhension des conjugaisons.
- Repérage dans un texte des temps simples et des temps composés de l'indicatif, et compréhension de leurs règles de formation.
- Première approche de la valeur des temps verbaux et en particulier des temps du passé.
- Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes, d'*être* et *avoir* aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, passé simple ; passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel présent ; à l'impératif présent, à l'infinitif présent ; au participe présent et passé.
- Conjugaison d'*aller*, *dire*, *faire*, *pouvoir*, *partir*, *prendre*, *venir*, *voir*, *vouloir* aux temps suivants de l'indicatif : présent, futur simple, imparfait, passé simple, passé composé, conditionnel présent, à l'impératif présent, à l'infinitif présent ; au participe présent et passé.
- Utilisation à bon escient des temps étudiés.

Les accords

Connaissance et utilisation :

- des règles et des marques de l'accord dans le groupe nominal : accord en genre et en nombre entre le déterminant, le nom et l'adjectif qualificatif ;
- des règles de l'accord en nombre et en personne entre le sujet et le verbe ;
- des règles de l'accord du participe passé construit avec *être* (non compris les verbes pronominaux) et *avoir* (cas du complément d'objet posé après le verbe).

Les propositions

- Distinction entre phrase simple et phrase complexe ; entre proposition indépendante (coordonnée, juxtaposée), proposition principale et proposition subordonnée.

Orthographe

Une attention permanente est portée à l'orthographe. La pratique régulière de la copie, de la dictée sous toutes ses formes et de la rédaction ainsi que des exercices diversifiés assurent la fixation des connaissances acquises : leur application dans des situations nombreuses et variées conduit progressivement à l'automatisation des graphies correctes. Les élèves sont habitués à utiliser les outils appropriés.

Orthographe grammaticale

- Les élèves sont entraînés à orthographier correctement les formes conjuguées des verbes étudiés, à appliquer les règles d'accord apprises en grammaire (voir plus haut), à distinguer les principaux homophones grammaticaux (*à-a, où-ou...*).
- Les particularités des marques du pluriel de certains noms (en *-al, -eau, -eu, -ou* ; en *-s, -x, -z*) et de certains adjectifs (en *-al, -eau, -s, -x*) sont mémorisées.

Orthographe lexicale

- L'orthographe relative aux correspondances grapho-phoniques, y compris la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (*s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge*) ou de la consonne suivante (*n* devenant *m* devant *m, b, p*) est maîtrisée.
- L'orthographe des mots les plus fréquents, notamment les mots invariables, ainsi que des mots fréquents avec accents, est mémorisée. L'apprentissage orthographique repose aussi sur l'application des règles d'orthographe ou régularités dans l'écriture des mots (redoublement de consonnes, lettres muettes, finales de mots de grande fréquence).

MATHÉMATIQUES

La pratique des mathématiques développe le goût de la recherche et du raisonnement, l'imagination et les capacités d'abstraction, la rigueur et la précision.

Du CE2 au CM2, dans les quatre domaines du programme, l'élève enrichit ses connaissances, acquiert de nouveaux outils, et continue d'apprendre à résoudre des problèmes. Il renforce ses compétences en calcul mental. Il acquiert de nouveaux automatismes. L'acquisition des mécanismes en mathématiques est toujours associée à une intelligence de leur signification.

La maîtrise des principaux éléments mathématiques aide à agir dans la vie quotidienne et prépare la poursuite d'études au collège.

1 - Nombres et calcul

L'étude organisée des nombres est poursuivie jusqu'au milliard, mais des nombres plus grands peuvent être rencontrés.

Les nombres entiers naturels :

- principes de la numération décimale de position : valeur des chiffres en fonction de leur position dans l'écriture des nombres ;
- désignation orale et écriture en chiffres et en lettres ;
- comparaison et rangement de nombres, repérage sur une droite graduée, utilisation des signes $>$ et $<$;
- relations arithmétiques entre les nombres d'usage courant : double, moitié, quadruple, quart, triple, tiers..., la notion de multiple.

Les nombres décimaux et les fractions :

- fractions simples et décimales : écriture, encadrement entre deux nombres entiers consécutifs, écriture comme somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1, somme de deux fractions décimales ou de deux fractions de même dénominateur ;
- nombres décimaux : désignations orales et écritures chiffrées, valeur des chiffres en fonction de leur position, passage de l'écriture à virgule à une écriture fractionnaire et inversement, comparaison et rangement, repérage sur une droite graduée ; valeur approchée d'un décimal à l'unité près, au dixième près, au centième près.

Le calcul :

- **mental** : tables d'addition et de multiplication. L'entraînement quotidien au calcul mental portant sur les quatre opérations favorise une appropriation des nombres et de leurs propriétés.
- **posé** : la maîtrise d'une technique opératoire pour chacune des quatre opérations est indispensable.
- **à la calculatrice** : la calculatrice fait l'objet d'une utilisation raisonnée en fonction de la complexité des calculs auxquels sont confrontés les élèves.

La résolution de problèmes liés à la vie courante permet d'approfondir la connaissance des nombres étudiés, de renforcer la maîtrise du sens et de la pratique des opérations, de développer la rigueur et le goût du raisonnement.

2 - Géométrie

L'objectif principal de l'enseignement de la géométrie du CE2 au CM2 est de permettre aux élèves de passer progressivement d'une reconnaissance perceptive des objets à une étude fondée sur le recours aux instruments de tracé et de mesure.

Les relations et propriétés géométriques : alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueurs, symétrie axiale, milieu d'un segment.

L'utilisation d'instruments et de techniques : règle, équerre, compas, calque, papier quadrillé, papier pointé, pliage.

Les figures planes : le carré, le rectangle, le losange, le parallélogramme, le triangle et ses cas particuliers, le cercle :

- description, reproduction, construction ;
- vocabulaire spécifique relatif à ces figures : côté, sommet, angle, diagonale, axe de symétrie, centre, rayon, diamètre ;
- agrandissement et réduction de figures planes, en lien avec la proportionnalité.

Les solides usuels : cube, pavé droit, cylindre, prismes droits, pyramide.

- reconnaissance de ces solides et étude de quelques patrons ;
- vocabulaire spécifique relatif à ces solides : sommet, arête, face.

Les problèmes de reproduction ou de construction de configurations géométriques diverses mobilisent la connaissance des figures usuelles. Ils sont l'occasion d'utiliser à bon escient le vocabulaire spécifique et les démarches de mesurage et de tracé.

3 - Grandeurs et mesures

Les longueurs, les masses, les volumes : mesure, estimation, unités légales du système métrique, calcul sur les grandeurs, conversions, périmètre d'un polygone, formule du périmètre du carré et du rectangle, de la longueur du cercle, du volume du pavé droit.

Les aires : comparaison de surfaces selon leurs aires, unités usuelles, conversions ; formule de l'aire d'un rectangle et d'un triangle.

Les angles : comparaison, utilisation d'un gabarit et de l'équerre ; angle droit, aigu, obtus.

Le repérage du temps : lecture de l'heure et du calendrier.

Les durées : unités de mesure des durées, calcul de la durée écoulée entre deux instants donnés.

La monnaie

La résolution de problèmes concrets contribue à consolider les connaissances et capacités relatives aux grandeurs et à leur mesure,

et, à leur donner sens. À cette occasion des estimations de mesure peuvent être fournies puis validées.

4 - Organisation et gestion de données

Les capacités d'organisation et de gestion des données se développent par la résolution de problèmes de la vie courante ou tirés d'autres enseignements. Il s'agit d'apprendre progressivement à trier des données, à les classer, à lire ou à produire des tableaux, des graphiques et à les analyser.

La proportionnalité est abordée à partir des situations faisant intervenir les notions de pourcentage, d'échelle, de conversion, d'agrandissement ou de réduction de figures. Pour cela, plusieurs procédures (en particulier celle dite de la "règle de trois") sont utilisées.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'éducation physique et sportive vise le développement des capacités motrices et la pratique d'activités physiques, sportives et artistiques. Elle contribue à l'éducation à la santé en permettant aux élèves de mieux connaître leur corps, et à l'éducation à la sécurité, par des prises de risques contrôlées. Elle éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui).

La pratique des activités est organisée sur les trois années du cycle en exploitant les ressources locales.

Réaliser une performance mesurée (en distance, en temps)

- Activités athlétiques : courir vite, courir longtemps, courir en franchissant des obstacles, courir en relais, sauter loin, sauter haut, lancer loin.

- Natation : se déplacer sur une trentaine de mètres.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

- Activités d'escalade : grimper et redescendre sur un trajet annoncé (mur équipé).

- Activités aquatiques et nautiques : plonger, s'immerger, se déplacer.

- Activités de roule et glisse : réaliser un parcours d'actions diverses en roller, en vélo, en ski.

- Activités d'orientation : retrouver plusieurs balises dans un espace semi-naturel en s'aidant d'une carte.

Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement

- Jeux de lutte : amener son adversaire au sol pour l'immobiliser.

- Jeux de raquettes : marquer des points dans un match à deux.

- Jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...) : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

- Danse : construire à plusieurs une phrase dansée (chorégraphie de 5 éléments au moins) pour exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions, sur des supports sonores divers.

- Activités gymniques : construire et réaliser un enchaînement de 4 ou 5 éléments "acrobatiques" sur divers engins (barres, moutons, poutres, tapis).

LANGUE VIVANTE

En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes.

À partir du CE2, les activités orales de compréhension et d'expression sont une priorité. Le vocabulaire s'enrichit et les composantes sonores de la langue restent une préoccupation constante : accentuation, mélodies, rythmes propres à la langue apprise. En grammaire, l'objectif visé est celui de l'utilisation de formes élémentaires :

phrase simple et conjonctions de coordination. L'orthographe des mots utilisés est apprise.

Les connaissances sur les modes de vie du pays viennent favoriser la compréhension d'autres façons d'être et d'agir.

Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale.

SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE

Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature et celui construit par l'Homme, d'agir sur lui, et de maîtriser les changements induits par l'activité humaine. Leur étude contribue à faire saisir aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part.

Observation, questionnement, expérimentation et argumentation pratiqués, par exemple, selon l'esprit de la *Main à la pâte* sont essentiels pour atteindre ces buts ; c'est pourquoi les connaissances et les compétences sont acquises dans le cadre d'une démarche d'investigation qui développe la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'intérêt pour le progrès scientifique et technique.

Familiarisés avec une approche sensible de la nature, les élèves apprennent à être responsables face à l'environnement, au monde vivant, à la santé. Ils comprennent que le développement durable correspond aux besoins des générations actuelles et futures. En relation avec les enseignements de culture humaniste et d'instruction civique, ils apprennent à agir dans cette perspective.

Les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers consignés, par exemple, dans un carnet d'observations ou un cahier d'expériences.

Le ciel et la Terre

Le mouvement de la Terre (et des planètes) autour du Soleil, la rotation de la Terre sur elle-même ; la durée du jour et son changement au cours des saisons.

Le mouvement de la Lune autour de la Terre.

Lumières et ombres.

Volcans et séismes, les risques pour les sociétés humaines.

La matière

L'eau : une ressource

- états et changements d'état ;

- le trajet de l'eau dans la nature ;

- le maintien de sa qualité pour ses utilisations.

L'air et les pollutions de l'air.

Mélanges et solutions.

Les déchets : réduire, réutiliser, recycler.

L'énergie

Exemples simples de sources d'énergies (fossiles ou renouvelables).

Besoins en énergie, consommation et économie d'énergie.

L'unité et la diversité du vivant

Présentation de la biodiversité : recherche de différences entre espèces vivantes.

Présentation de l'unité du vivant : recherche de points communs entre espèces vivantes.

Présentation de la classification du vivant : interprétation de ressemblances et différences en termes de parenté.

Le fonctionnement du vivant

Les stades du développement d'un être vivant (végétal ou animal).

Les conditions de développement des végétaux et des animaux.

Les modes de reproduction des êtres vivants.

Le fonctionnement du corps humain et la santé

Les mouvements corporels (les muscles, les os du squelette, les articulations).

Première approche des fonctions de nutrition : digestion, respiration et circulation sanguine.

Reproduction de l'Homme et éducation à la sexualité.

Hygiène et santé : actions bénéfiques ou nocives de nos comportements, notamment dans le domaine du sport, de l'alimentation, du sommeil.

Les êtres vivants dans leur environnement

L'adaptation des êtres vivants aux conditions du milieu.

Places et rôles des êtres vivants ; notions de chaînes et de réseaux alimentaires.

L'évolution d'un environnement géré par l'Homme : la forêt ; importance de la biodiversité.

Les objets techniques

Circuits électriques alimentés par des piles.

Règles de sécurité, dangers de l'électricité.

Leviers et balances, équilibres.

Objets mécaniques, transmission de mouvements.

CULTURE HUMANISTE

La culture humaniste des élèves dans ses dimensions historiques, géographiques, artistiques et civiques se nourrit aussi des premiers éléments d'une initiation à l'histoire des arts. La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen.

L'histoire et la géographie donnent des repères communs, temporels et spatiaux, pour commencer à comprendre l'unité et la complexité du monde. Elles développent chez les élèves curiosité, sens de l'observation et esprit critique. Les travaux des élèves font l'objet d'écrits divers, par exemple des résumés et frises chronologiques, des cartes et croquis.

Les objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie au cycle 3 s'inscrivent dans l'ensemble des connaissances et des compétences que les élèves acquièrent progressivement au cours de la scolarité obligatoire.

Les pratiques artistiques individuelles ou collectives développent le sens esthétique, elles favorisent l'expression, la création réfléchie, la maîtrise du geste et l'acquisition de méthodes de travail et de techniques. Elles sont éclairées, dans le cadre de l'histoire des arts, par une rencontre sensible et raisonnée avec des œuvres considérées dans un cadre chronologique.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Histoire

L'étude des questions suivantes permet aux élèves d'identifier et de caractériser simplement les grandes périodes qui seront étudiées au collège. Elle s'effectue dans l'ordre chronologique par l'usage du récit et l'observation de quelques documents patrimoniaux. Il ne s'agit donc, en aucune façon, de traiter dans tous leurs aspects les thèmes du programme mais seulement de s'assurer que les élèves connaîtront les personnages ou événements représentatifs de chacune de ces périodes. Les événements et les personnages indiqués ci-dessous en italique constituent une liste de repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques. Jalons de l'histoire nationale, ils forment la base d'une culture commune. Ces repères s'articuleront avec ceux de l'histoire des arts.

La Préhistoire

Les premières traces de vie humaine, la maîtrise du fer et les débuts de l'agriculture, l'apparition de l'art.

L'homme de Tautavel il y a près de 500 000 ans ; Lascaux il y a 17 000 ans.

L'Antiquité

Les Gaulois, la romanisation de la Gaule et la christianisation du monde gallo-romain.

Jules César et Vercingétorix ; 52 avant notre ère : Alésia.

Le Moyen Âge

Après les invasions, la naissance et le développement du royaume de France.

Les relations entre seigneurs et paysans, le rôle de l'Église.

Conflits et échanges en Méditerranée : les Croisades, la découverte d'une autre civilisation, l'Islam.

La guerre de Cent Ans.

496 : baptême de Clovis ; 800 : couronnement de Charlemagne ; 987 : Hugues Capet, roi de France ; Saint Louis ; Jeanne d'Arc.

Les Temps modernes

Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage.

La Renaissance : les arts, quelques découvertes scientifiques, catholiques et protestants.

Louis XIV un monarque absolu.

Les Lumières.

Gutenberg ; 1492 : Christophe Colomb en Amérique ; François Ier ; Copernic ; Galilée ; Henri IV et l'édit de Nantes ; Richelieu ; Louis XIV, Voltaire, Rousseau.

La Révolution française et le XIX^{ème} siècle

La Révolution française et le Premier empire : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, la Terreur, les grandes réformes de Napoléon Bonaparte.

La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration.

L'installation de la démocratie et de la République.

Louis XVI ; 14 juillet 1789 : prise de la Bastille ; 26 août 1789 : Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen ; 22 septembre 1792 : proclamation de la République ; 1804 : Napoléon Ier, empereur des Français ; 1848 : suffrage universel masculin et abolition de l'esclavage ; 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire ; Pasteur ; Marie Curie ; 1905 : loi de séparation des Églises et de l'État.

Le XX^{ème} siècle et notre époque

La violence du XX^{ème} siècle :

- les deux conflits mondiaux ;
- l'extermination des Juifs et des Tziganes par les nazis : un crime contre l'humanité.

La révolution scientifique et technologique, la société de consommation.

La Vème République.

La construction européenne.

1916 : bataille de Verdun ; Clemenceau ; 11 novembre 1918 : armistice de la Grande Guerre ; 18 juin 1940 : appel du général de Gaulle ; Jean Moulin ; 8 mai 1945 : fin de la Seconde Guerre mondiale en Europe ; 1945 : droit de vote des femmes en France ; 1957 : traité de Rome ; 1958 : Charles de Gaulle et la fondation de la Vème République ; 1989 : chute du mur de Berlin ; 2002 : l'euro, monnaie européenne.

Géographie

Le programme de géographie a pour objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires. Les sujets étudiés se situent en premier lieu à l'échelle locale et nationale ; ils visent à identifier, et connaître les principales caractéristiques de la géographie de la France dans un cadre européen et mondial. La fréquentation régulière du globe, de cartes, de paysages est nécessaire.

Le programme de géographie contribue, avec celui de sciences, à l'éducation au développement durable.

Les repères indispensables sont mentionnés en italique, ils intègrent et construisent progressivement le cadre européen et mondial du programme. Ils peuvent être complétés en fonction des choix du professeur.

Des réalités géographiques locales à la région où vivent les élèves

- les paysages de village, de ville ou de quartier, la circulation des hommes et des biens, les principales activités économiques ;
- un sujet d'étude au choix permettant une première approche du développement durable (en relation avec le programme de sciences

expérimentales et de technologie) : l'eau dans la commune (besoins et traitement) ou les déchets (réduction et recyclage) ;

- le département et la région.

Étude de cartes.

Le territoire français dans l'Union européenne

- les grands types de paysages ;
- la diversité des régions françaises ;
- les frontières de la France et les pays de l'Union européenne.

Principaux caractères du relief, de l'hydrographie et du climat en France et en Europe : étude de cartes.

Le découpage administratif de la France (départements, régions) : étude de cartes.

Les pays de l'Union européenne : étude de cartes.

Les Français dans le contexte européen

- la répartition de la population sur le territoire national et en Europe ;
- les principales villes en France et en Europe.

Répartition de la population et localisation des principales villes : étude de cartes.

Se déplacer en France et en Europe

- un aéroport ;
- le réseau autoroutier et le réseau TGV.

Le réseau ferré à grande vitesse en Europe : étude de cartes.

Produire en France

- quatre types d'espaces d'activités : une zone industrialo-portuaire, un centre tertiaire, un espace agricole et une zone de tourisme.

Dans le cadre de l'approche du développement durable ces quatre études mettront en valeur les notions de ressources, de pollution, de risques et de prévention.

La France dans le monde

- les territoires français dans le monde ;
- la langue française dans le monde (en relation avec le programme d'instruction civique et morale).

Ces deux questions s'appuieront sur une étude du globe et de planisphères : les océans et continents, les grands traits du relief de la planète, les principales zones climatiques, les zones denses et vides de population, les espaces riches et pauvres à l'échelle de la planète.

Au cours de ces trois années, le programme peut être étudié dans l'ordre de sa présentation. Le CE2 peut être consacré aux "réalités géographiques locales" ; au CM1, les élèves peuvent étudier "le territoire français dans l'Union européenne", "la population de la France et de l'Europe" et "se déplacer en France et en Europe" ; le CM2 peut être consacré aux parties "produire en France", "la France dans le monde".

PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS

PRATIQUES ARTISTIQUES

La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par la rencontre et l'étude d'œuvres diversifiées relevant des différentes composantes esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts.

1 - Arts visuels

Conjuguant pratiques diversifiées et fréquentation d'œuvres de plus en plus complexes et variées, l'enseignement des arts visuels (arts plastiques, cinéma, photographie, design, arts numériques) approfondit le programme commencé en cycle 2. Cet enseignement favorise l'expression et la création. Il conduit à l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques et amène progressivement l'enfant à cerner la notion d'œuvre d'art et à distinguer la valeur d'usage de la valeur esthétique des objets étudiés. Pratiques régulières et diversifiées et références aux œuvres contribuent ainsi à l'enseignement de l'histoire des arts.

2 - Éducation musicale

L'éducation musicale s'appuie sur des pratiques concernant la voix et l'écoute : jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Ces pratiques vocales peuvent s'enrichir de jeux rythmiques sur des formules simples joués sur des objets sonores appropriés. Grâce à des activités d'écoute, les élèves s'exercent à comparer des œuvres musicales, découvrent la variété des genres et des styles selon les époques et les cultures. La perception et l'identification d'éléments musicaux caractéristiques de la musique écoutée prolonge le travail engagé au CP et au CE1. Pratiques vocales et pratiques d'écoute contribuent à l'enseignement de l'histoire des arts.

HISTOIRE DES ARTS

L'histoire des arts porte à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine ou à l'art contemporain ; ces œuvres leur sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique (sur la base des repères chronologiques et spatiaux acquis en histoire et en géographie), une forme d'expression (dessin, peinture, sculpture, architecture, arts appliqués, musique, danse, cinéma), et le cas échéant une technique (huile sur toile, gravure...), un artisanat ou une activité créatrice vivante.

L'histoire des arts en relation avec les autres enseignements aide les élèves à se situer parmi les productions artistiques de l'humanité et les différentes cultures considérées dans le temps et dans l'espace. Confrontés à des œuvres diverses, ils découvrent les richesses, la permanence et l'universalité de la création artistique.

En arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient de rencontres sensibles avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art, des spectacles vivants ou des films en salle de cinéma pourront être découverts. Ces sorties éveillent la curiosité des élèves pour les chefs-d'œuvre ou les activités artistiques de leur ville ou de leur région.

L'enseignement d'histoire des arts s'articule sur les six périodes historiques du programme d'histoire ; il prend en compte les six grands domaines artistiques suivants :

- les arts de l'espace : architecture, jardins, urbanisme ;
- les arts du langage : littérature, poésie ;
- les arts du quotidien : objets d'art, mobilier, bijoux ;
- les arts du son : musique, chanson ;
- les arts du spectacle vivant : théâtre, chorégraphie, cirque ;
- les arts visuels : arts plastiques, cinéma, photographie, design, arts numériques.

Des indications concernant ces domaines sont présentées ci-dessous. Par ailleurs, une liste d'œuvres de référence sera publiée dans laquelle chacun puisera à sa convenance.

La Préhistoire et l'Antiquité gallo-romaine

- Architecture préhistorique (un ensemble mégalithique) et antique (des monuments gallo-romains).
- Une mosaïque gallo-romaine.
- Peintures de Lascaux ; une sculpture antique.

Le Moyen Âge

- Architecture religieuse (une église romane ; une église gothique ; une mosquée ; une abbaye) ; bâtiments et sites militaires et civils (un château fort ; une cité fortifiée ; une maison à colombage).
- Un extrait d'un roman de chevalerie.
- Un costume, un vitrail, une tapisserie.
- Musique religieuse (un chant grégorien) et musique profane (une chanson de troubadour).
- Une fête et un spectacle de la culture populaire et nobiliaire (le carnaval, le tournoi).
- Une fresque ; une sculpture romane ; une sculpture gothique ; un manuscrit enluminé.

Les Temps modernes

- Une architecture royale (un château de la Loire, Versailles), une architecture militaire (une fortification) ; une place urbaine ; un jardin à la française.
- Des poésies de la Renaissance ; un conte ou une fable de l'époque classique.
- Une pièce de mobilier et de costume ; un moyen de transport ; une tapisserie.
- Musique instrumentale et vocale du répertoire baroque et classique (une symphonie ; une œuvre vocale religieuse). Une chanson du répertoire populaire.
- Un extrait de pièce de théâtre.
- Des peintures et sculptures de la Renaissance, des XVII^e et XVIII^e siècles (Italie, Flandres, France).

Le XIX^e siècle

- Une architecture industrielle (une gare). Urbanisme : un plan de ville.
- Des récits, des poésies.
- Des éléments de mobilier et de décoration et d'arts de la table (Sèvres, Limoges).
- Extraits musicaux de l'époque romantique (symphonie, opéra).
- Un extrait de pièce de théâtre, de ballet.
- Quelques œuvres illustrant les principaux mouvements picturaux (romantisme, réalisme, impressionnisme) ; un maître de la sculpture ; un court-métrage des débuts du cinématographe ; des photographies d'époque.

Le XX^e siècle et notre époque

- Architecture : ouvrages d'art et habitat.
- Des récits, nouvelles, récits illustrés, poésies.
- Design graphique (une affiche) ; design de transport (un train).
- Des musiques du XX^e siècle (dont jazz, musiques de films, chansons).
- Spectacle de mime, de cirque, de théâtre ; un extrait d'un spectacle de danse moderne ou contemporaine.
- Quelques œuvres illustrant les principaux mouvements picturaux contemporains ; une sculpture ; des œuvres cinématographiques (dont le cinéma muet) et photographiques ; des œuvres cinématographiques illustrant les différentes périodes historiques.

TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

La culture numérique impose l'usage raisonné de l'informatique, du multimédia et de l'internet. Dès l'école primaire, une attitude de responsabilité dans l'utilisation de ces outils interactifs doit être visée. Le programme du cycle des approfondissements est organisé selon cinq domaines déclinés dans les textes réglementaires définissant le B2i :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- adopter une attitude responsable ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

Les élèves apprennent à maîtriser les fonctions de base d'un ordinateur : fonction des différents éléments ; utilisation de la souris, du clavier. Ils sont entraînés à utiliser un traitement de texte, à écrire un document numérique ; à envoyer et recevoir des messages. Ils effectuent une recherche en ligne, identifient et trient des informations.

Les technologies de l'information et de la communication sont utilisées dans la plupart des situations d'enseignement.

INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE

L'instruction civique et l'enseignement de la morale permettent à chaque élève de mieux s'intégrer à la collectivité de la classe et de l'école au moment où son caractère et son indépendance s'affirment. Elle le conduit à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie

d'écologiste et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l'importance de la politesse et du respect d'autrui.

En relation avec l'étude de l'histoire et de la géographie, l'instruction civique permet aux élèves d'identifier et de comprendre l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Au cours du cycle des approfondissements, les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivants :

1. L'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur : les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de l'internet, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui.

2. L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.).

3. Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations).

4. Les traits constitutifs de la nation française : les caractéristiques de son territoire (en relation avec le programme de géographie) et les étapes de son unification (en relation avec le programme d'histoire), les règles d'acquisition de la nationalité, la langue nationale (l'Académie française).

5. L'Union européenne et la francophonie : le drapeau, l'hymne européen, la diversité des cultures et le sens du projet politique de la construction européenne, la communauté de langues et de cultures composée par l'ensemble des pays francophones (en relation avec le programme de géographie).

DEUXIÈME PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CM2

Compétence 1 :

La maîtrise de la langue française

L'élève est capable de :

- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
- lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte ;
- lire seul des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne ;
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;
- dégager le thème d'un texte ;
- utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
- répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;
- rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ;
- orthographier correctement un texte simple de dix lignes - lors de sa rédaction ou de sa dictée - en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire ;
- savoir utiliser un dictionnaire.

Compétence 2 :

La pratique d'une langue vivante étrangère

L'élève est capable de :

- communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser ;
- comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes.

Compétence 3 :

Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

A) Les principaux éléments de mathématiques

L'élève est capable de :

- écrire, nommer, comparer et utiliser les nombres entiers, les nombres décimaux (jusqu'au centième) et quelques fractions simples ;
- restituer les tables d'addition et de multiplication de 2 à 9 ;
- utiliser les techniques opératoires des quatre opérations sur les nombres entiers et décimaux (pour la division, le diviseur est un nombre entier) ;
- calculer mentalement en utilisant les quatre opérations ;
- estimer l'ordre de grandeur d'un résultat ;
- utiliser une calculatrice ;
- reconnaître, décrire et nommer les figures et solides usuels ;
- utiliser la règle, l'équerre et le compas pour vérifier la nature de figures planes usuelles et les construire avec soin et précision ;
- utiliser les unités de mesure usuelles ; utiliser des instruments de mesure ; effectuer des conversions ;

- résoudre des problèmes relevant des quatre opérations, de la proportionnalité, et faisant intervenir différents objets mathématiques : nombres, mesures, "règle de trois", figures géométriques, schémas ;
- savoir organiser des informations numériques ou géométriques, justifier et apprécier la vraisemblance d'un résultat ;
- lire, interpréter et construire quelques représentations simples : tableaux, graphiques.

B) La culture scientifique et technologique

L'élève est capable de :

- pratiquer une démarche d'investigation : savoir observer, questionner ;
- manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions ;
- exprimer et exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche en utilisant un vocabulaire scientifique à l'écrit et à l'oral ;
- maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques ;
- mobiliser ses connaissances dans des contextes scientifiques différents et dans des activités de la vie courante (par exemple, apprécier l'équilibre d'un repas) ;
- exercer des habiletés manuelles, réaliser certains gestes techniques.

Compétence 4 :

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

L'élève est capable de :

- utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail ;
- utiliser l'outil informatique pour communiquer ;
- faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement.

Compétence 5 :

La culture humaniste

L'élève est capable de :

- dire de mémoire, de façon expressive une dizaine de poèmes et de textes en prose ;
- interpréter de mémoire une chanson, participer avec exactitude à un jeu rythmique ; repérer des éléments musicaux caractéristiques simples ;
- identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures ;
- identifier sur une carte et connaître quelques caractères principaux des grands ensembles physiques et humains de l'échelle locale à celle du monde ;
- connaître quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- lire et utiliser différents langages : cartes, croquis, graphiques, chronologie, iconographie ;
- distinguer les grandes catégories de la création artistique (littérature, musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture, architecture) ;
- reconnaître et décrire des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées : savoir les situer dans le temps et dans l'espace, identifier le domaine artistique dont elles relèvent, en détailler certains éléments constitutifs en utilisant quelques termes d'un vocabulaire spécifique ;
- exprimer ses émotions et préférences face à une œuvre d'art, en utilisant ses connaissances ;
- pratiquer le dessin et diverses formes d'expressions visuelles et plastiques (formes abstraites ou images) en se servant de différents matériaux, supports, instruments et techniques ;
- inventer et réaliser des textes, des œuvres plastiques, des chorégraphies ou des enchaînements, à visée artistique ou expressive.

Compétence 6 :

Les compétences sociales et civiques

L'élève est capable de :

- reconnaître les symboles de l'Union européenne ;
- respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ;
- avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien ;
- respecter les règles de la vie collective, notamment dans les pratiques sportives ;
- comprendre les notions de droits et de devoirs, les accepter et les mettre en application ;
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ;
- coopérer avec un ou plusieurs camarades ;
- faire quelques gestes de premier secours ;
- obtenir l'attestation de première éducation à la route ; savoir si une activité, un jeu ou un geste de la vie courante présente un danger vital.

Compétence 7 :

L'autonomie et l'initiative

L'élève est capable de :

- respecter des consignes simples en autonomie ;
- montrer une certaine persévérance dans toutes les activités ;
- commencer à savoir s'auto-évaluer dans des situations simples ;
- s'impliquer dans un projet individuel ou collectif ;
- se respecter en respectant les principales règles d'hygiène de vie ; accomplir les gestes quotidiens sans risquer de se faire mal ;
- se déplacer en s'adaptant à l'environnement ;
- réaliser une performance mesurée dans les activités athlétiques et en natation ;
- utiliser un plan ;
- soutenir une écoute prolongée (lecture, musique, spectacle, etc.).

REPÈRES POUR ORGANISER LA PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

À l'école maternelle, les écarts d'âge entre les enfants, donc de développement et de maturité, ont une importance très forte ; le fait que le français soit ou non la langue de la famille influe également sur la vitesse des acquisitions. Les décalages entre enfants d'une même section ne sont pas, en général, des indices de difficulté ; ils expriment des différences qui doivent être prises en compte pour que chacun progresse dans son développement personnel. Les enseignants veilleront à éviter tout apprentissage prématuré.

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages.

S'approprier le langage

Petite section	Moyenne section	Grande section
<p>Échanger, s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrer en relation avec autrui par la médiation du langage. - Utiliser le pronom "je" pour parler de soi. - Répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre. - S'exprimer, dire des comptines très simples, chanter devant les autres. - Commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs. - Se faire comprendre par le langage pour les besoins de la vie scolaire. <p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. - Écouter en silence un conte ou un poème courts. - Comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté ; guidé par le maître ou par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée. - Observer un livre d'images, ou très illustré, et traduire en mots ses observations. <p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se saisir d'un nouvel outil linguistique (lexical ou syntaxique) que l'enseignant lui fournit quand il lui manque, en situation, pour exprimer ce qu'il a à dire. - Produire des phrases correctes, même très courtes. - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms et verbes en particulier ; quelques adjectifs en relation avec les couleurs, les formes et grandeurs) concernant : <ul style="list-style-type: none"> . les actes du quotidien (hygiène, habillage, collation, repas, repos), . les activités de la classe (locaux, matériel, matériaux, actions, productions), . ses relations avec les autres : salutations (bonjour, au revoir), courtoisie (s'il vous plaît, merci). 	<p>Échanger, s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer dans un langage mieux structuré, en articulant correctement (les syllabes complexes avec enchaînement de consonnes peuvent être encore difficiles à prononcer). - Dire ou chanter une dizaine de comptines, chansons et poèmes, avec une bonne prononciation. - Décrire, questionner, expliquer en situation de jeu, dans les activités des divers domaines. - Participer à un échange collectif en écoutant autrui et en attendant son tour de parole. - Relater un événement inconnu des autres ; inventer une histoire sur une suite d'images ; faire des hypothèses sur le contenu d'un livre au vu de sa couverture et de ses illustrations. Dans tous les cas, ajuster son propos pour se faire comprendre en fonction de questions ou de remarques. <p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face à face avec l'adulte. - Écouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente. - Comprendre une histoire racontée ou lue par l'enseignant ; la raconter, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images. <p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître quelques termes génériques (animaux, fleurs, vêtements, etc.) ; dans une série d'objets (réels ou sous forme imagée), identifier et nommer ceux qui font partie de la classe d'un générique donné. - Produire des phrases de plus en plus longues, correctement construites. - Utiliser avec justesse le genre des noms, les pronoms usuels, les prépositions les plus fréquentes. - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs) concernant : <ul style="list-style-type: none"> . les actes du quotidien, les activités scolaires, les relations avec les autres (salutations, courtoisie, excuses), . les récits personnels, le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, localisation, enchaînement logique et chronologique). 	<p>Échanger, s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu (hors contexte de réalisation). - Justifier un acte, un refus, une préférence en utilisant à bon escient "parce que". - Relater un événement inconnu des autres ; exposer un projet ; inventer une histoire (à partir de quelques images éventuellement). - Produire un oral compréhensible par autrui. - Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange. - Dire comptines, poèmes ou autres textes en adoptant un ton approprié. - Chanter une dizaine de chansons apprises en classe. <p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des consignes données de manière collective. - Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin). - Comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec les questions qui se posaient ou/et avec ce qui a été découvert en classe. - Apprécier une poésie, y repérer des mots évocateurs (ou amusants), faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre. <p>Progresser vers la maîtrise de la langue française</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire des phrases complexes, correctement construites. - Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes pour exprimer le passé et le futur (le choix du temps étant plus important que la forme exacte du verbe conjugué). - Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent (noms, verbes, adjectifs, adverbes, comparatifs), concernant : <ul style="list-style-type: none"> . les actes du quotidien et les relations avec les autres, . les activités et savoirs scolaires et en particulier l'univers de l'écrit, . les récits personnels et le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, relations entre eux, enchaînement logique et chronologique, relations spatiales), . l'expression des sentiments ou émotions ressentis personnellement, ou prêtés aux autres et aux personnages d'histoires connues. - S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte, interroger l'enseignant sur le sens d'un mot.

Découvrir l'écrit

	Petite section	Moyenne section	Grande section
Se familiariser avec l'écrit	<p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des supports d'écrits utilisés couramment en classe ; distinguer le livre des autres supports. - Utiliser un livre correctement du point de vue matériel. <p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter des histoires racontées ou lues par le maître. <p>Identification de formes écrites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom écrit en majuscules d'imprimerie. - Distinguer les lettres des autres formes graphiques (chiffres ou dessins variés). 	<p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des supports d'écrits utilisés couramment en classe plus nombreux que durant l'année précédente. - Dans des situations simples (univers du vécu ou sujets déjà abordés), faire des hypothèses sur le contenu d'un texte au vu de la page de couverture du livre, d'images l'accompagnant. - Établir des liens entre des livres (imagiers / livres comportant texte et images ; livres racontant une histoire / n'en racontant pas). <p>Initiation orale à la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter des textes dits ou lus par l'enseignant qui accoutume l'enfant à comprendre un vocabulaire et une syntaxe moins familiers que ceux des textes entendus jusque-là. - Dans une histoire, identifier le personnage principal (c'est l'histoire de...) ; le reconnaître dans la suite des illustrations. - Rappeler le début d'une histoire lue par épisodes par l'adulte ; essayer d'anticiper sur la suite. - Comparer des histoires qui ont des points communs (même personnage principal, même univers). - Connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes. <p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit (dictée à l'adulte). <p>Identification de formes écrites</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître son prénom écrit en écriture cursive. - Repérer des similitudes entre mots à l'écrit (lettres, syllabes) parmi les plus familiers (jours de la semaine, prénoms par exemple). - Reconnaître des lettres de l'alphabet. 	<p>Supports du texte écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les types d'écrit rencontrés dans la vie quotidienne (livres, affiches, journaux, revues, enseignes, plaques de rue, affichages électroniques, formulaires...) et avoir une première idée de leur fonction. - Se repérer dans un livre (couverture, page, images, texte) ; s'orienter dans l'espace de la page. <p>Écoute et compréhension de la langue écrite</p> <ul style="list-style-type: none"> - Après l'écoute attentive d'un texte lu, accéder à sa pleine compréhension en interrogeant le maître sur le sens inconnu de mots, d'expressions, de constructions de phrase. - Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles. - Donner son avis sur une histoire. <p>Contribuer à l'écriture d'un texte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produire un énoncé oral pour qu'il puisse être écrit par l'enseignant (vocabulaire précis, syntaxe adaptée, enchaînements clairs, cohérence d'ensemble).
Se préparer à apprendre à lire et à écrire	<p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jouer avec les formes sonores de la langue : <ul style="list-style-type: none"> . écouter et pratiquer de petites comptines très simples qui favoriseront l'acquisition de la conscience des sons (voyelles en rimes essentiellement), . redire sur le modèle de l'enseignant et répéter des formulettes, des mots de trois ou quatre syllabes en articulant et prononçant correctement. <p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : le contrôle des gestes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imiter des gestes amples dans différentes directions. 	<p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter et pratiquer en les prononçant correctement de petites comptines très simples qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons (voyelles essentiellement et quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores). - Dans un énoncé oral simple, distinguer des mots (des noms d'objets, etc.), pour intégrer l'idée que le mot oral représente une unité de sens. - Scander les syllabes de mots, de phrases ou de courts textes. - Repérer des syllabes identiques dans des mots, trouver des mots qui ont une syllabe finale donnée ; trouver des mots qui riment. <p>Pour s'acheminer vers le geste de l'écriture : les réalisations graphiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser en grand les tracés de base de l'écriture : cercle, verticale, horizontale, enchaînement de boucles, d'ondulations, sur un plan vertical (tableau), puis horizontal (table). - Imiter des dessins stylisés exécutés au moyen de ces tracés. - Écrire son prénom en majuscules d'imprimerie en respectant l'horizontalité et l'orientation de gauche à droite. 	<p>Distinguer les sons de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, ainsi que des jeux sur les sons et sur les syllabes. - Distinguer mot et syllabe. - Dénombrer les syllabes d'un mot ; localiser une syllabe dans un mot (début, fin). - Distinguer les sons constitutifs du langage, en particulier les voyelles, <i>a, e, i, o, u, é</i>, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (<i>f, s, ch, v, z, j</i>). Localiser un son dans un mot (début, fin). - Discriminer des sons proches (<i>t/v, s/ch, s/z, ch/j</i>). <p>Aborder le principe alphabétique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en relation des sons et des lettres : faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée. - Reconnaître la plupart des lettres. <p>Apprendre le geste de l'écriture : l'entraînement graphique, l'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer des exercices graphiques conduisant à la maîtrise des tracés de base de l'écriture. - Après avoir appris le son qui est transcrit par une lettre, tracer cette lettre en écriture cursive. - Sous la conduite de l'enseignant, copier en écriture cursive de petits mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées : écrire en contrôlant la tenue de l'instrument et la position de la page ; s'entraîner à recopier les mots d'abord écrits avec l'enseignant pour améliorer la qualité de sa production, taille et enchaînement des lettres en particulier. - Écrire de mémoire son prénom en écriture cursive.

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX PROGRESSIONS POUR LE COURS PRÉPARATOIRE ET LE COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Seules des connaissances et des compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> - S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions. - Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé). - Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit. - Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations. - Décrire des images (illustrations, photographies...). - Reformuler une consigne. - Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions. - Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution). 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée. - S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires. - Présenter à la classe un travail individuel ou collectif. - Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication. - Réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation.
Lecture	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique. - Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. <i>f</i> ; <i>o</i>) et complexes (ex. <i>ph</i> ; <i>au</i>, <i>eau</i>). - Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot. - Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives. - Lire aisément les mots étudiés. - Déchiffrer des mots réguliers inconnus. - Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils). - Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation. - Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire. - Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens. - Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions. - Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu. - Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée. - Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues. - Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu. - Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins). - Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. - Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées. - Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. - Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs. - Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs. - Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation. - En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation ; réaliser un dessin pour l'illustrer. - Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales. - Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes. - Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des mots précis pour s'exprimer. - Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits). - Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. un nom d'arbre, un nom de commerçant). - Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action. - Ranger des mots par ordre alphabétique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite). - Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom. - Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée. - Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens.
Grammaire	<p>La phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule). <p>Les classes de mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots ; - distinguer le nom et l'article qui le précède ; identifier l'article ; - approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets. <p>Les genres et nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le <i>s</i> du pluriel des noms, le <i>e</i> du féminin de l'adjectif, les terminaisons <i>-nt</i> des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif. <p>Le verbe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser à l'oral, le présent, le futur et le passé composé. 	<p>La phrase :</p> <ul style="list-style-type: none"> - approche des formes et types de phrase : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative. <p>Les classes de mots :</p> <ul style="list-style-type: none"> - distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs ; - le nom : distinguer nom propre et nom commun ; - l'article : commencer à repérer les articles élidés (<i>l'</i>) et contractés (<i>du, au, aux</i>) ; - manipuler d'autres déterminants ; - approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en ajoutant un adverbe. <p>Les fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal) ; - approche de la notion de circonstance : savoir répondre oralement aux questions <i>ou ? quand ? pourquoi ? comment ?</i> <p>Les genres et nombres :</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître et appliquer les notions de masculin/féminin, singulier/pluriel ; - connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, et, dans le groupe nominal, la règle de l'accord entre le déterminant et le nom qu'il détermine, entre l'adjectif qualificatif et le nom qu'il qualifie. <p>Le verbe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la correspondance entre les temps verbaux (passé, présent, futur) et les notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite ; - identifier le présent, l'imparfait, le futur et le passé composé de l'indicatif des verbes étudiés ; trouver leur infinitif ; - conjuguer les verbes du 1er groupe, <i>être</i> et <i>avoir</i>, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ; - conjuguer les verbes <i>faire, aller, dire, venir</i>, au présent de l'indicatif.
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur des mots appris. - Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. - Recopier sans erreur un texte court (2 à 5 lignes). - Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison <i>-nt</i> des verbes du 1er groupe). - Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne). 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales. - Dans les productions dictées et autonomes : <ul style="list-style-type: none"> . respecter les correspondances entre lettres et sons, en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (<i>c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss</i>), . orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP, . marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, . dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie, . orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises, . utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération.

Mathématiques

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages.

Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne.

Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

La résolution de problèmes joue un rôle essentiel dans l'activité mathématique.

Elle est présente dans tous les domaines et s'exerce à tous les stades des apprentissages.

	Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
Nombres et calcul	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître (savoir écrire et nommer) les nombres entiers naturels inférieurs à 100. - Produire et reconnaître les décompositions additives des nombres inférieurs à 20 ("table d'addition"). - Comparer, ranger, encadrer ces nombres. - Écrire une suite de nombres dans l'ordre croissant ou décroissant. - Connaître les doubles des nombres inférieurs à 10 et les moitiés des nombres pairs inférieurs à 20. - Connaître la table de multiplication par 2. - Calculer mentalement des sommes et des différences. - Calculer en ligne des sommes, des différences, des opérations à trous. - Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition et commencer à utiliser celles de la soustraction (sur les nombres inférieurs à 100). - Résoudre des problèmes simples à une opération. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître (savoir écrire et nommer) les nombres entiers naturels inférieurs à 1 000. - Repérer et placer ces nombres sur une droite graduée, les comparer, les ranger, les encadrer. - Écrire ou dire des suites de nombres de 10 en 10, de 100 en 100, etc. - Connaître les doubles et moitiés de nombres d'usage courant. - Mémoriser les tables de multiplication par 2, 3, 4 et 5. - Connaître et utiliser des procédures de calcul mental pour calculer des sommes, des différences et des produits. - Calculer en ligne des suites d'opérations. - Connaître et utiliser les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction (sur les nombres inférieurs à 1 000). - Connaître une technique opératoire de la multiplication et l'utiliser pour effectuer des multiplications par un nombre à un chiffre. - Diviser par 2 ou 5 des nombres inférieurs à 100 (quotient exact entier). - Résoudre des problèmes relevant de l'addition, de la soustraction et de la multiplication. - Approcher la division de deux nombres entiers à partir d'un problème de partage ou de groupements. - Utiliser les fonctions de base de la calculatrice.
Géométrie	<ul style="list-style-type: none"> - Situer un objet et utiliser le vocabulaire permettant de définir des positions (devant, derrière, à gauche de, à droite de...). - Reconnaître et nommer un carré, un rectangle, un triangle. - Reproduire des figures géométriques simples à l'aide d'instruments ou de techniques : règle, quadrillage, papier calque. - Reconnaître et nommer le cube et le pavé droit. - S'initier au vocabulaire géométrique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire, reproduire, tracer un carré, un rectangle, un triangle rectangle. - Utiliser des instruments pour réaliser des tracés : règle, équerre ou gabarit de l'angle droit. - Percevoir et reconnaître quelques relations et propriétés géométriques : alignement, angle droit, axe de symétrie, égalité de longueurs. - Repérer des cases, des nœuds d'un quadrillage. - Connaître et utiliser un vocabulaire géométrique élémentaire approprié. - Reconnaître, décrire, nommer quelques solides droits : cube, pavé...
Grandeurs et mesures	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer des événements de la journée en utilisant les heures et les demi-heures. - Comparer et classer des objets selon leur longueur et leur masse. - Utiliser la règle graduée pour tracer des segments, comparer des longueurs. - Connaître et utiliser l'euro. - Résoudre des problèmes de vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un calendrier pour comparer des durées. - Connaître la relation entre heure et minute, mètre et centimètre, kilomètre et mètre, kilogramme et gramme, euro et centime d'euro. - Mesurer des segments, des distances. - Résoudre des problèmes de longueur et de masse.
Organisation et gestion des données	<ul style="list-style-type: none"> - Lire ou compléter un tableau dans des situations concrètes simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un tableau, un graphique. - Organiser les informations d'un énoncé.

CYCLE DES APPROFONDISSEMENTS

PROGRESSIONS POUR LE COURS ÉLÉMENTAIRE DEUXIÈME ANNÉE ET LE COURS MOYEN

Français

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Langage oral	Raconter, décrire, exposer - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Écouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).	Raconter, décrire, exposer - Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. Échanger, débattre - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse. - Présenter à la classe un travail collectif. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).	Échanger, débattre - Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. Réciter - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).
Lecture, écriture	<i>N.B. - Les textes ou ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge et à leur maturité, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser. Du CE2 au CM2, ils sont de plus en plus longs et difficiles. Les textes lus par l'enseignant sont plus complexes que ceux que les élèves peuvent lire seuls.</i>		
Lecture	- Lire les consignes de travail, les énoncés de problèmes dont le vocabulaire difficile ou nouveau a été élucidé par le maître. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire. - Reconnaître les marques de ponctuation. - Dans un récit, s'appuyer : ... sur le repérage des différents termes désignant un personnage, ... sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements, ... sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages. - Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...) - Adopter une stratégie pour parvenir à comprendre : repérer des mots inconnus et incompris, relire, questionner, recourir au dictionnaire, etc. - Se repérer dans une bibliothèque habituellement fréquentée pour choisir et emprunter un livre.	- Lire sans aide les consignes du travail scolaire, les énoncés de problèmes. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation. - Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites). - Dans un récit ou une description, s'appuyer sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales et sur les compléments de lieu pour comprendre avec précision la configuration du lieu de l'action ou du lieu décrit. - Comprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple dans un récit, du présent dans un texte scientifique ou documentaire. - Saisir l'atmosphère ou le ton d'un texte descriptif, narratif ou poétique, en s'appuyant en particulier sur son vocabulaire. - Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée. - Utiliser les outils usuels de la classe (manuels, affichages, etc.) pour rechercher une information, surmonter une difficulté. - Effectuer des recherches, avec l'aide de l'adulte, dans des ouvrages documentaires (livres ou produits multimédia).	- Lire sans aide une leçon dans un manuel après un travail en classe sur le sujet. - Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte de plus de dix lignes, après préparation. - S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement. - Repérer les effets de choix formels (emplois de certains mots, utilisation d'un niveau de langue bien caractérisé, etc.). - Effectuer, seul, des recherches dans des ouvrages documentaires (livres, produits multimédia). - Se repérer dans une bibliothèque, une médiathèque.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Littérature	<ul style="list-style-type: none"> - Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue. - Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos. - Raconter de mémoire, ou en s'aidant de quelques images des histoires lues dans les années ou les mois antérieurs ; connaître leur titre. - Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins un ouvrage par trimestre et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Adapter son comportement de lecteur aux difficultés rencontrées : notes pour mémoriser, relecture, demande d'aide, etc. - Se rappeler le titre et l'auteur des œuvres lues. - Participer à un débat sur une œuvre en confrontant son point de vue à d'autres de manière argumentée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire au moins cinq ouvrages dans l'année scolaire et en rendre compte ; choisir un extrait caractéristique et le lire à haute voix. - Expliciter des choix de lecture, des préférences. - Raconter de mémoire une œuvre lue ; citer de mémoire un court extrait caractéristique. - Rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit.
Écriture	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation. - En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'une dizaine de lignes, en respectant la mise en page s'il y a lieu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.
Rédaction	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte. - Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. - Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres). - Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par <i>et</i> un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre. - Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire. - Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres). - Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions. - Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (<i>et, ni, ou, mais</i> entre des mots ou des phrases simples ; <i>car, donc</i> entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire. - Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes. - Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation. - Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.
Vocabulaire	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes appartenant aux lexiques des repères temporels, de la vie quotidienne et du travail scolaire. - Utiliser les termes exacts qui correspondent aux notions étudiées dans les divers domaines scolaires. - Savoir ce qu'est une abréviation (ex. "<i>adj.</i>" dans un article de dictionnaire). <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans un texte, relever les mots d'un même domaine (ex. le vocabulaire de la mer). - Utiliser des synonymes et des mots de sens contraire dans les activités d'expression orale et écrite. - Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire ou compléter des familles de mots. <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoir épeler un mot ; connaître l'ordre alphabétique ; savoir classer des mots par ordre alphabétique. - Utiliser le dictionnaire pour rechercher le sens d'un mot. 	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser à bon escient des termes afférents aux actions, sensations et jugements. <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu ; vérifier son sens dans le dictionnaire. - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat (mots concrets : ex. <i>un pommier est un arbre fruitier</i>). - Commencer à identifier les différents niveaux de langue. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe. - Connaître et utiliser oralement le vocabulaire concernant la construction des mots (radical, préfixe, suffixe, famille). - Utiliser la construction d'un mot inconnu pour le comprendre. <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une définition de dictionnaire, identifier le terme générique. - Utiliser le dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot (en particulier quand il en a plusieurs), ou sa classe, ou son orthographe, ou son niveau de langue. - Se servir des codes utilisés dans les articles de dictionnaire. 	<p>Acquisition du vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commencer à utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites (émotions, sentiments, devoirs, droits). - Comprendre des sigles. <p>Maîtrise du sens des mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer les différents sens d'un verbe selon sa construction (ex. <i>jouer, jouer quelque chose, jouer à, jouer de, jouer sur</i>). - Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré. - Classer des mots de sens voisin en repérant les variations d'intensité (ex. <i>bon, délicieux, succulent</i>). - Définir un mot connu en utilisant un terme générique adéquat et en y ajoutant les précisions spécifiques à l'objet défini. <p>Les familles de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regrouper des mots selon leur radical. - Regrouper des mots selon le sens de leur préfixe et connaître ce sens, en particulier celui des principaux préfixes exprimant des idées de lieu ou de mouvement. - Regrouper des mots selon le sens de leur suffixe et connaître ce sens. - Pour un mot donné, fournir un ou plusieurs mots de la même famille en vérifiant qu'il(s) existe(nt). <p>Utilisation du dictionnaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser avec aisance un dictionnaire.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Grammaire	<p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformer une phrase simple affirmative en phrase négative ou interrogative, ou inversement. - Identifier le verbe conjugué dans une phrase simple et fournir son infinitif. <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer selon leur nature le verbe, le nom (propre / commun), les articles, les déterminants possessifs, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs. - Approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en lui ajoutant un adverbe, relier des phrases simples par des mots de liaison temporelle (ex. les adverbes <i>puis, alors...</i>). <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la différence entre la nature d'un mot et sa fonction. - Connaître la distinction entre compléments du verbe et compléments du nom. - Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : <ul style="list-style-type: none"> . identifier le verbe et le sujet (sous forme d'un nom propre, d'un groupe nominal ou d'un pronom personnel) ; . reconnaître le complément d'objet (direct et indirect) du verbe ; . reconnaître le complément du nom. - Approche de la circonstance : savoir répondre oralement aux questions <i>où ? , quand ? , comment ? , pourquoi ?</i> - Le groupe nominal : <ul style="list-style-type: none"> . comprendre la fonction de ses éléments : le nom (noyau du groupe nominal), le déterminant (article, déterminant possessif) qui le détermine, l'adjectif qualificatif qui le qualifie, le nom qui le complète ; . manipuler l'adjectif et le complément de nom (ajout, suppression, substitution de l'un à l'autre...). <p>Le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre les notions d'action passée, présente, future. - Connaître les personnes, les règles de formation et les terminaisons des temps simples étudiés (présent, futur, imparfait). - Conjuguer à l'indicatif présent, futur et imparfait les verbes des premier et deuxième groupes, ainsi qu'<i>être, avoir, aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir</i>. - Repérer dans un texte l'infinitif d'un verbe étudié. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les règles de l'accord du verbe avec son sujet ; de l'accord entre déterminant et nom, nom et adjectif. 	<p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire correctement des phrases négatives, interrogatives, injonctives. - Identifier les verbes conjugués dans des phrases complexes et fournir leurs infinitifs. <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues, ainsi que les déterminants démonstratifs, interrogatifs, les pronoms personnels (sauf <i>en, y</i>), les pronoms relatifs (<i>qui, que</i>), les adverbes (de lieu, de temps, de manière), les négations. <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans une phrase simple où l'ordre sujet-verbe est respecté : <ul style="list-style-type: none"> . identifier le verbe et le sujet (nom propre, groupe nominal, pronom personnel, pronom relatif), . reconnaître le complément d'objet second, . reconnaître les compléments circonstanciels de lieu, de temps, . reconnaître l'attribut du sujet. - Comprendre la notion de circonstance : la différence entre complément d'objet et complément circonstanciel (manipulations). - Le groupe nominal : manipulation de la proposition relative (ajout, suppression, substitution à l'adjectif ou au complément de nom et inversement). - Connaître les fonctions de l'adjectif qualificatif : épithète, attribut du sujet. <p>Le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion d'antériorité d'un fait passé par rapport à un fait présent. - Connaître la distinction entre temps simple et temps composé, la règle de formation des temps composés (passé composé), la notion d'auxiliaire. - Conjuguer aux temps déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif passé simple, au passé composé et à l'impératif présent, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec <i>être</i> (non compris les verbes pronominaux). - Connaître la règle de l'accord de l'adjectif (épithète ou attribut) avec le nom. 	<p>La phrase</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire correctement des phrases exclamatives. - Comprendre la distinction entre phrase simple et phrase complexe. - Reconnaître des propositions indépendantes coordonnées, juxtaposées. - Reconnaître la proposition relative (seulement ou locutions complément de nom). <p>Les classes de mots</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguer selon leur nature les mots des classes déjà connues, ainsi que les pronoms possessifs, démonstratifs, interrogatifs et relatifs, les mots de liaison (conjonctions de coordination, adverbes ou locutions adverbiales exprimant le temps, le lieu, la cause et la conséquence), les prépositions (lieu, temps). - Connaître la distinction entre article défini et article indéfini et en comprendre le sens ; reconnaître la forme élidée et les formes contractées de l'article défini. - Reconnaître et utiliser les degrés de l'adjectif et de l'adverbe (comparatif, superlatif). <p>Les fonctions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la distinction entre compléments essentiels (complément d'objet), et compléments circonstanciels (manipulations). - Comprendre la notion de groupe nominal : l'adjectif qualificatif épithète, le complément de nom et la proposition relative comme enrichissements du nom. <p>Le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion d'antériorité relative d'un fait passé par rapport à un autre, d'un fait futur par rapport à un autre. - Conjuguer aux temps et modes déjà étudiés, ainsi qu'à l'indicatif futur antérieur, plus-que-parfait, conditionnel présent, au participe présent et passé, les verbes déjà étudiés ; conjuguer des verbes non étudiés en appliquant les règles apprises. <p>Les accords</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la règle de l'accord du participe passé dans les verbes construits avec <i>être</i> et <i>avoir</i> (cas du complément d'objet direct posé après le verbe).

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
<p>Orthographe N.B. : l'ensemble des connaissances et compétences attendues s'applique à toutes les situations d'écriture énoncées plus haut et non rappelées dans cette rubrique. L'orthographe révisée est la référence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins cinq lignes en mobilisant les connaissances acquises en vocabulaire, grammaire et orthographe. Compétences grapho-phoniques - Respecter les correspondances entre lettres et sons. - Respecter la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (s/ss, c/ç, c/qu, g/gu/ge). - Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p). - Utiliser sans erreur les accents (é, è, ê). Orthographe grammaticale - Écrire sans erreur les pluriels des noms se terminant par s, x, z ; par -al, par -ou. - Utiliser sans erreur les marques du pluriel et du féminin des adjectifs. - Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, sans confondre, en particulier, les terminaisons (-e, -es, -ent ; -ons et -ont ; -ez, -ais, -ait et -aient ; -ras, -ra). - Appliquer la règle de l'accord du verbe avec le sujet (y compris pronom personnel) dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté, et où le verbe est à un temps simple. - Accorder sans erreur le déterminant et le nom, le nom et l'adjectif (épithète). - Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (a/à, ont/on, est/et, sont/son). Orthographe lexicale - Écrire sans erreur des noms et des adjectifs se terminant par une consonne muette (ex. chant, cf. chanteur ; blond, cf. blonde...). - Écrire sans erreur les mots mémorisés et régulièrement révisés, en particulier les mots invariables acquis aux CP et CE 1, des mots fréquents, des mots référents pour des sons. - Connaître la notion d'homonyme et écrire sans erreur un nombre croissant d'homonymes jusqu'à la fin du cycle. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'une dizaine de lignes en mobilisant les connaissances acquises. Orthographe grammaticale - Écrire sans erreur le pluriel des noms se terminant par -eu, par -eau. Le pluriel des noms en -au, -ail est en cours d'acquisition. - Écrire sans erreur les formes des verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -cer, -ger, -guer. - Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris pour les verbes à un temps composé, et pour les sujets inversés. - Appliquer la règle de l'accord du participe passé avec être et avoir (cas du complément d'objet direct postposé). - Accorder sans erreur l'adjectif (épithète, apposé et attribut du sujet) avec le nom. - Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c'/s' (c'est/s'est, c'était/s'était), ou/où, la/l' a/l' as/là. - Écrire sans erreur les infinitifs de verbes du premier groupe après préposition (il me dit d'aller). Orthographe lexicale - Écrire sans erreur des mots invariables, en particulier les plus fréquents de ceux étudiés en grammaire. - S'appuyer sur sa connaissance des familles de mot pour écrire sans erreur des mots nouveaux (préfixe in-, im-, il- ou ir-, suffixe -tion...). - Mémoriser la graphie de la syllabe finale des noms terminés par -ail, -eil, -euil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Écrire sans erreur sous la dictée un texte d'au moins dix lignes en mobilisant les connaissances acquises. Orthographe grammaticale - Orthographier correctement les verbes étudiés aux temps étudiés, dont les verbes du premier groupe en -yer, -eter, -eler. - Appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, y compris avec le sujet qui de 3ème personne. - Écrire sans erreur les homophones grammaticaux déjà étudiés, ainsi que on/on n', d'on/dont/donc, quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s), sans/s'en ; la distinction entre leur et leurs est en cours d'acquisition en fin de cycle. - Distinguer par le sens les formes verbales homophones de l'imparfait et du passé composé. Orthographe lexicale - Écrire correctement (doublement de la consonne) le début des mots commençant par ap-, ac-, af-, ef- et of-. - Écrire correctement la syllabe finale des noms terminés par -ée ; par -té ou -tié ; par un e muet. - Respecter la convention de la coupe syllabique à la ligne.

Mathématiques

Les tableaux suivants donnent des repères pour l'organisation de la progressivité des apprentissages par les équipes pédagogiques. Seules des connaissances et compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne.

Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

La résolution de problèmes joue un rôle essentiel dans l'activité mathématique. Elle est présente dans tous les domaines et s'exerce à tous les stades des apprentissages.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Nombres et calcul	<p><i>Les nombres entiers jusqu'au million</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître, savoir écrire et nommer les nombres entiers jusqu'au million. - Comparer, ranger, encadrer ces nombres. - Connaître et utiliser des expressions telles que : double, moitié ou demi, triple, quart d'un nombre entier. - Connaître et utiliser certaines relations entre des nombres d'usage courant : entre 5, 10, 25, 50, 100, entre 15, 30 et 60. 	<p><i>Les nombres entiers jusqu'au milliard</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître, savoir écrire et nommer les nombres entiers jusqu'au milliard. - Comparer, ranger, encadrer ces nombres. - La notion de multiple : reconnaître les multiples des nombres d'usage courant : 5, 10, 15, 20, 25, 50. 	<p><i>Les nombres entiers</i></p>
		<p><i>Fractions</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nommer les fractions simples et décimales en utilisant le vocabulaire : demi, tiers, quart, dixième, centième. - Utiliser ces fractions dans des cas simples de partage ou de codage de mesures de grandeurs. 	<p><i>Fractions</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Encadrer une fraction simple par deux entiers consécutifs. - Écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1. - Ajouter deux fractions décimales ou deux fractions simples de même dénominateur.
		<p><i>Nombres décimaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la valeur de chacun des chiffres de la partie décimale en fonction de sa position (jusqu'au 1/100ème). - Savoir : <ul style="list-style-type: none"> . les repérer, les placer sur une droite graduée, . les comparer, les ranger, . les encadrer par deux nombres entiers consécutifs, . passer d'une écriture fractionnaire à une écriture à virgule et réciproquement. 	<p><i>Nombres décimaux</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la valeur de chacun des chiffres de la partie décimale en fonction de sa position (jusqu'au 1/10 000ème). - Savoir : <ul style="list-style-type: none"> . les repérer, les placer sur une droite graduée en conséquence, . les comparer, les ranger, . produire des décompositions liées à une écriture à virgule, en utilisant 10 ; 100 ; 1 000... et 0,1 ; 0,01 ; 0,001... - Donner une valeur approchée à l'unité près, au dixième ou au centième près.
	<p><i>Calcul sur des nombres entiers</i></p> <p>Calculer mentalement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mémoriser et mobiliser les résultats des tables d'addition et de multiplication. - Calculer mentalement des sommes, des différences, des produits. <p>Effectuer un calcul posé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Addition, soustraction et multiplication. - Connaître une technique opératoire de la division et la mettre en œuvre avec un diviseur à un chiffre. - Organiser ses calculs pour trouver un résultat par calcul mental, posé, ou à l'aide de la calculatrice. - Utiliser les touches des opérations de la calculatrice. <p>Problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes relevant des quatre opérations. 	<p><i>Calcul</i></p> <p>Calculer mentalement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolider les connaissances et capacités en calcul mental sur les nombres entiers. - Multiplier mentalement un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1 000. - Estimer mentalement un ordre de grandeur du résultat. <p>Effectuer un calcul posé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Addition et soustraction de deux nombres décimaux. - Multiplication d'un nombre décimal par un nombre entier. - Division euclidienne de deux entiers. - Division décimale de deux entiers. - Connaître quelques fonctionnalités de la calculatrice utiles pour effectuer une suite de calculs. <p>Problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes engageant une démarche à une ou plusieurs étapes. 	<p><i>Calcul</i></p> <p>Calculer mentalement</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolider les connaissances et capacités en calcul mental sur les nombres entiers et décimaux. - Diviser un nombre entier ou décimal par 10, 100, 1 000. <p>Effectuer un calcul posé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Addition, soustraction, multiplication de deux nombres entiers ou décimaux. - Division d'un nombre décimal par un nombre entier. - Utiliser sa calculatrice à bon escient. <p>Problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes de plus en plus complexes.

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Géométrie	<p>Dans le plan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître, décrire, nommer et reproduire, tracer des figures géométriques : carré, rectangle, losange, triangle rectangle. - Vérifier la nature d'une figure plane en utilisant la règle graduée et l'équerre. - Construire un cercle avec un compas. - Utiliser en situation le vocabulaire : côté, sommet, angle, milieu. - Reconnaître qu'une figure possède un ou plusieurs axes de symétrie, par pliage ou à l'aide du papier calque. - Tracer, sur papier quadrillé, la figure symétrique d'une figure donnée par rapport à une droite donnée. <p>Dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître, décrire et nommer : un cube, un pavé droit. - Utiliser en situation le vocabulaire : face, arête, sommet. <p>Problèmes de reproduction, de construction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduire des figures (sur papier uni, quadrillé ou pointé), à partir d'un modèle. - Construire un carré ou un rectangle de dimensions données. 	<p>Dans le plan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître que des droites sont parallèles. - Utiliser en situation le vocabulaire géométrique : points alignés, droite, droites perpendiculaires, droites parallèles, segment, milieu, angle, axe de symétrie, centre d'un cercle, rayon, diamètre. - Vérifier la nature d'une figure plane simple en utilisant la règle graduée, l'équerre, le compas. - Décrire une figure en vue de l'identifier parmi d'autres figures ou de la faire reproduire. <p>Dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître, décrire et nommer les solides droits : cube, pavé, prisme. - Reconnaître ou compléter un patron de cube ou de pavé. <p>Problèmes de reproduction, de construction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compléter une figure par symétrie axiale. - Tracer une figure simple à partir d'un programme de construction ou en suivant des consignes. 	<p>Dans le plan</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les instruments pour vérifier le parallélisme de deux droites (règle et équerre) et pour tracer des droites parallèles. - Vérifier la nature d'une figure en ayant recours aux instruments. - Construire une hauteur d'un triangle. - Reproduire un triangle à l'aide d'instruments. <p>Dans l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître, décrire et nommer les solides droits : cube, pavé, cylindre, prisme. - Reconnaître ou compléter un patron de solide droit. <p>Problèmes de reproduction, de construction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tracer une figure (sur papier uni, quadrillé ou pointé), à partir d'un programme de construction ou d'un dessin à main levée (avec des indications relatives aux propriétés et aux dimensions).
Grandeurs et mesure	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître les unités de mesure suivantes et les relations qui les lient : <ul style="list-style-type: none"> . Longueur : le mètre, le kilomètre, le centimètre, le millimètre ; . Masse : le kilogramme, le gramme ; . Capacité : le litre, le centilitre ; . Monnaie : l'euro et le centime ; . Temps : l'heure, la minute, la seconde, le mois, l'année. - Utiliser des instruments pour mesurer des longueurs, des masses, des capacités, puis exprimer cette mesure par un nombre entier ou un encadrement par deux nombres entiers. - Vérifier qu'un angle est droit en utilisant l'équerre ou un gabarit. - Calculer le périmètre d'un polygone. - Lire l'heure sur une montre à aiguilles ou une horloge. <p>Problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes dont la résolution implique les grandeurs ci-dessus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser les unités usuelles de mesure des durées, ainsi que les unités du système métrique pour les longueurs, les masses et les contenances, et leurs relations. - Reporter des longueurs à l'aide du compas. - Formules du périmètre du carré et du rectangle. <p>Aires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesurer ou estimer l'aire d'une surface grâce à un pavage effectif à l'aide d'une surface de référence ou grâce à l'utilisation d'un réseau quadrillé. - Classer et ranger des surfaces selon leur aire. <p>Angles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer les angles d'une figure en utilisant un gabarit. - Estimer et vérifier en utilisant l'équerre, qu'un angle est droit, aigu ou obtus. <p>Problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes dont la résolution implique éventuellement des conversions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Calculer une durée à partir de la donnée de l'instant initial et de l'instant final. - Formule de la longueur d'un cercle. - Formule du volume du pavé droit (initiation à l'utilisation d'unités métriques de volume). <p>Aires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calculer l'aire d'un carré, d'un rectangle, d'un triangle en utilisant la formule appropriée. - Connaître et utiliser les unités d'aire usuelles (cm², m² et km²). <p>Angles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproduire un angle donné en utilisant un gabarit. <p>Problèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes dont la résolution implique des conversions. - Résoudre des problèmes dont la résolution implique simultanément des unités différentes de mesure.
Organisation et gestion de données	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir organiser les données d'un problème en vue de sa résolution. - Utiliser un tableau ou un graphique en vue d'un traitement des données. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construire un tableau ou un graphique. - Interpréter un tableau ou un graphique. - Lire les coordonnées d'un point. - Placer un point dont on connaît les coordonnées. - Utiliser un tableau ou la "règle de trois" dans des situations très simples de proportionnalité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité et notamment des problèmes relatifs aux pourcentages, aux échelles, aux vitesses moyennes ou aux conversions d'unité, en utilisant des procédures variées (dont la "règle de trois").