B.O. Bulletin officiel spécial
n° 11 du 26 novembre 2015

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

Arrêté du 9-11-2015

Les textes qui suivent appliquent les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française et publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990.

SOMMAIRE

VOLET 1 : LES SPECIFICITES DU CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CYCLE 2) 4

VOLET 2 : CONTRIBUTIONS ESSENTIELLES DES DIFFERENTS ENSEIGNEMENTS AU SOCLE COMMUN 7

DOMAINE 1 / LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER 7
DOMAINE 2 / LES METHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE 9
DOMAINE 3 / LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN 10
DOMAINE 4 / LES SYSTEMES NATURELS ET LES SYSTEMES TECHNIQUES 11
DOMAINE 5 / LES REPRESENTATIONS DU MONDE ET L'ACTIVITE HUMAINE 12

VOLET 3 : LES ENSEIGNEMENTS 13

FRANÇAIS 13
LANGAGE ORAL 15
LECTURE ET COMPREHENSION DE L'ECRIT 18
ÉCRITURE 23
ÉTUDE DE LA LANGUE (GRAMMAIRE, ORTHOGRAPHE, LEXIQUE) 26
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS 32

LANGUES VIVANTES (ETRANGERES OU REGIONALES) 33
APPROCHES CULTURELLES 34
ACTIVITES LANGAGIERES / COMPRENDRE L'ORAL 35
ACTIVITES LANGAGIERES / S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU 36
ACTIVITES LANGAGIERES / PRENDRE PART A UNE CONVERSATION 37
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS 38

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES 39
ARTS PLASTIQUES 40
ÉDUCATION MUSICALE 46

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE 49
PRODUIRE UNE PERFORMANCE OPTIMALE, MESURABLE A UNE ECHEANCE DONNEE 51
ADAPTER SES DEPLACEMENTS A DES ENVIRONNEMENTS VARIES 52
S'EXPRIMER DEVANT LES AUTRES PAR UNE PRESTATION ARTISTIQUE ET/OU ACROBATIQUE 53
CONDUIRE ET MAITRISER UN AFFRONTEMENT COLLECTIF OU INTERINDIVIDUEL 54
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS 55

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE 57
PRINCIPES GENERAUX 57
FINALITES 59
LA SENSIBILITE : SOI ET LES AUTRES 61
LE DROIT ET LA REGLE : DES PRINCIPES POUR VIVRE AVEC LES AUTRES 63
LE JUGEMENT : PENSER PAR SOI-MEME ET AVEC LES AUTRES 64
L'ENGAGEMENT : AGIR INDIVIDUELLEMENT ET COLLECTIVEMENT 65

QUESTIONNER LE MONDE 67
1. QUESTIONNER LE MONDE DU VIVANT, DE LA MATIERE ET DES OBJETS 68
2. QUESTIONNER L'ESPACE ET LE TEMPS 73
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS 80

MATHEMATIQUES **81**
NOMBRES ET CALCULS 83
GRANDEURS ET MESURES 88
ESPACE ET GEOMETRIE 92
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS 98

ANNEXE 1 / HORAIRES **99**

1. HORAIRES D'ENSEIGNEMENT DES ECOLES MATERNELLES ET ELEMENTAIRES **99**
CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CP-CE1-CE2) 99

ANNEXE 2 / PARCOURS D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE **100**

PREMIERE PARTIE **100**
PRINCIPES ET DEFINITIONS 100
DEUXIEME PARTIE **103**
ÉLEMENTS POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS 103
TROISIEME PARTIE **106**
LES OBJECTIFS DE FORMATION EN EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE VISES LORS DU PARCOURS 106

ANNEXE 3 / PARCOURS EDUCATIF DE SANTE **112**

LA FINALITE **113**
LE CONTENU **113**
LES AXES **114**
LA MISE EN ŒUVRE **115**
LE PILOTAGE NATIONAL ET ACADEMIQUE DE LA MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS EDUCATIF DE SANTE **116**
LA COOPERATION ENTRE ETABLISSEMENTS, CIRCONSCRIPTIONS ET ECOLES **116**

ANNEXE 4 / L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE **117**

I. DEFINITION ET OBJECTIFS DE L'INTEGRATION DE L'EDD DANS L'ENSEMBLE DES PROGRAMMES, ECOLES ET ETABLISSEMENTS **118**
II. INTEGRER L'EDD DANS L'ENSEMBLE DES PROGRAMMES, DES ECOLES ET DES ETABLISSEMENTS D'ICI 2020 **119**
III. DES MESURES CONCRETES AU SEIN DES ECOLES ET DES ETABLISSEMENTS, DES 2015 **121**

ANNEXE 5 / FORMATION AUX PREMIERS SECOURS EN MILIEU SCOLAIRE **123**

ANNEXE 6 / ÉDUCATION A LA SECURITE ROUTIERE **123**

Volet 1 : Les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)

Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi acquérir des langages spécifiques, acquisitions pour lesquelles le simple fait de grandir ne suffit pas. Le cycle 2 couvre désormais la période du CP au CE2, offrant ainsi la durée et la cohérence nécessaires pour des apprentissages progressifs et exigeants. Au cycle 2, tous les enseignements interrogent le monde. **La maitrise des langages, et notamment de la langue française, est la priorité.**

Au cycle 2, les élèves[1] ont le temps d'apprendre.

Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. **La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et si les élèves apprennent ensemble, c'est de façon progressive et chacun à son rythme.**

Il s'agit de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés.

Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément.

La compréhension est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension.

Tous les enseignements sont concernés.

En mathématiques par exemple, comprendre les différentes opérations est indispensable à l'élaboration de ces savoirs que les élèves réinvestissent. En parallèle, des connaissances immédiatement disponibles (comme les résultats des tables de multiplication) améliorent considérablement les capacités de « calcul intelligent », où les élèves comprennent ce qu'ils font et pourquoi ils le font.

En questionnement du monde, la construction des repères temporels répond à la même logique : leur compréhension liée à un apprentissage explicite permet progressivement de les utiliser spontanément.

Au cycle 2, la langue française constitue l'objet d'apprentissage central.

La construction du sens et l'automatisation constituent deux dimensions nécessaires à la maitrise de la langue.

La maitrise du fonctionnement du code phonographique, qui va des sons vers les lettres et réciproquement, constitue un enjeu essentiel de l'apprentissage du français au cycle 2.

Cependant, l'apprentissage de la lecture nécessite aussi de comprendre des textes narratifs ou documentaires, de commencer à interpréter et à apprécier des textes, en comprenant ce qui parfois n'est pas tout à fait explicite. **Cet apprentissage est conduit en écriture et en lecture de façon simultanée et complémentaire.**

La place centrale donnée à la langue française ne s'acquiert pas au détriment des autres apprentissages. Bien au contraire, la langue est aussi

[1] Dans le texte qui suit, le terme « élève(s) » désigne indifféremment les filles et les garçons scolarisés.

un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage.

S'approprier un champ d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu des vocabulaires spécifiques. Ce repérage débute au cycle 2, se poursuit et s'intensifie dans les cycles suivants.

La polyvalence des professeurs[2] permet de privilégier des situations de transversalité, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux.

Elle permet d'élaborer des projets où les élèves s'emparent de la langue française comme outil de communication, avec de véritables destinataires, en rendant compte de visites, d'expériences, de recherches.

La langue est un moyen pour donner plus de sens aux apprentissages, puisqu'elle construit du lien entre les différents enseignements et permet d'intégrer dans le langage des expériences vécues.

Au cycle 2, on ne cesse d'articuler le concret et l'abstrait.

Observer et agir sur le réel, manipuler, expérimenter, toutes ces activités mènent à la représentation, qu'elle soit analogique (dessins, images, schématisations) ou symbolique, abstraite (nombres, concepts).

Le lien entre familiarisation pratique et élaboration conceptuelle est toujours à construire et reconstruire, dans les deux sens.

Au cycle 2, l'oral et l'écrit sont en décalage important.

Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit. Mais l'oral et l'écrit sont très liés, et au cours du cycle 2, les élèves ont accès à l'écrit structuré, en production et lecture-compréhension.

Dans tous les enseignements, les élèves apprennent que parler ou écrire, c'est à la fois traduire ce qu'on pense et respecter des règles, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme.

Ce décalage entre oral et écrit est particulièrement important dans l'apprentissage des langues vivantes. Le cycle 2 contribue à mettre en place les jalons en vue d'un premier développement de la compétence des élèves dans plusieurs langues, d'abord à l'oral.

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue, de réfléchir sur la langue et sur les processus et stratégies qu'ils mobilisent en situation.

Le travail sur la langue et celui sur la culture sont indissociables.

Au cycle 2, les connaissances intuitives tiennent encore une place centrale.

En dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, les enfants acquièrent des connaissances dans de nombreux domaines : social (règles, conventions, usages), physique (connaissance de son corps, des mouvements), de la langue orale et de la culture.

Ces connaissances préalables à l'enseignement, acquises de façon implicite, sont utilisées comme fondements des apprentissages explicites. Elles sont au cœur des situations de prise de conscience, où l'élève se met à comprendre ce qu'il savait faire sans y réfléchir et où il utilise ses connaissances intuitives comme ressources pour contrôler et évaluer sa propre action (par ex. juger si une forme verbale est correcte, appréhender une quantité, raisonner logiquement).

[2] Dans le texte qui suit, le terme « professeur(s) » désigne indifféremment les femmes et les hommes qui exercent cette profession.

Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales que l'on retrouve dans plusieurs enseignements et qu'on retrouvera tout au cours de la scolarité : résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, créer ou concevoir un objet.

Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui souligneront les analogies entre les objets d'étude (par exemple, résoudre un problème mathématique / mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences / comprendre et interpréter un texte en français / recevoir une œuvre en arts) pour mettre en évidence les éléments semblables et les différences.

Sans une prise en main de ce travail par les professeurs, seuls quelques élèves découvrent par eux-mêmes les modes opératoires de ces activités scolaires fondamentales et les relations qui les caractérisent.

Au cycle 2, on justifie de façon rationnelle.

Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent non seulement la réaliser mais expliquer pourquoi ils l'ont réalisée de telle manière.

Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches en utilisant le registre de la raison, de façon spécifique aux enseignements : on ne justifie pas de la même manière le résultat d'un calcul, la compréhension d'un texte, l'appréciation d'une œuvre ou l'observation d'un phénomène naturel.

Peu à peu, cette activité rationnelle permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer ce qu'ils ont fait, mais aussi d'apprécier ce qui a été fait par autrui.

L'éducation aux médias et à l'information permet de préparer l'exercice du jugement et de développer l'esprit critique.

Volet 2 : Contributions essentielles des différents enseignements au socle commun

Domaine 1 / Les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

Au cycle 2, l'apprentissage de la langue française s'exerce à l'oral, en lecture et en écriture. L'acquisition d'une aisance à l'oral, l'accès à la langue écrite en réception et en production s'accompagnent de l'étude du fonctionnement de la langue et permettent de produire des énoncés oraux maitrisés, des écrits simples, organisés, ponctués, de plus en plus complexes et de commencer à exercer une vigilance orthographique.

Tous les enseignements concourent à la maitrise de la langue. Toutefois, « Questionner le monde », les arts plastiques comme l'éducation musicale, en proposant de s'intéresser à des phénomènes naturels, des formes et des représentations variées, fournissent l'occasion de les décrire, de les comparer, et de commencer à manipuler, à l'oral comme à l'écrit, des formes d'expression et un lexique spécifiques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale

Le cycle 2 est le point de départ de l'enseignement des langues étrangères et régionales qui doit faire acquérir aux élèves le niveau A1 des compétences langagières orales (écouter/prendre part à une conversation/s'exprimer oralement en continu) du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL).

En français, le rapprochement avec la langue vivante étudiée en classe permet de mieux ancrer la représentation du système linguistique : comparaisons occasionnelles avec le français, sur les mots, l'ordre des mots, la prononciation. La rencontre avec la littérature est aussi un moyen de donner toute leur place aux apprentissages culturels, en utilisant la langue étrangère ou régionale aussi bien que le français (albums bilingues…). Le travail dans plusieurs autres enseignements, en particulier l'éducation musicale ou encore l'éducation physique et sportive, contribue à sensibiliser les élèves à la dimension culturelle.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

Les mathématiques participent à l'acquisition des langages scientifiques : compréhension du système de numération, pratique du calcul, connaissance des grandeurs. Les représentations symboliques transcrivent l'observation, l'exploration et le questionnement des objets et de la réalité du monde.

Dans l'enseignement « Questionner le monde », les activités de manipulation, de mesures, de calcul, à partir d'expériences simples utilisent pleinement les langages scientifiques. La familiarisation avec un lexique approprié et précis, permet la lecture, l'exploitation et la communication de résultats à partir de représentations variées d'objets, de phénomènes et d'expériences simples (tableaux, graphiques simples, cartes, schémas, frises chronologiques…).

L'éducation physique et sportive permet de mettre en relation l'espace vécu et l'espace représenté : dans les activités d'orientation en lien avec la géométrie (repérage dans l'espace, sur un quadrillage, déplacements) ; dans les activités d'athlétisme où sont convoqués les grandeurs et les mesures, et des calculs divers sur les longueurs, les durées, ou dans les jeux collectifs (calculs de résultats, scores) etc.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Tous les enseignements concourent à développer les capacités à s'exprimer et à communiquer.

L'initiation à différentes formes de langages favorise les interactions sociales : en français, pour comprendre et produire des messages oraux ; en arts plastiques et en éducation musicale, pour réaliser une production, la présenter, s'exprimer sur sa propre production, celle de ses pairs, sur l'art, comparer quelques œuvres d'arts plastiques ou musicales, exprimer ses émotions ; en éducation physique et sportive, notamment dans le cadre du développement des activités à visée artistique et esthétique, pour s'exprimer et communiquer, en reproduisant ou en créant des actions, en les proposant à voir, en donnant son avis.

Domaine 2 / Les méthodes et outils pour apprendre

Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves.

Savoir apprendre une leçon ou une poésie, utiliser des écrits intermédiaires, relire un texte, une consigne, utiliser des outils de référence, fréquenter des bibliothèques et des centres de documentation pour rechercher de l'information, utiliser l'ordinateur… sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail.

Coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements. La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production.

Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC) qui se développe tout au long de la scolarité permet des croisements disciplinaires, notamment ceux liés au corps (danse en lien avec l'éducation physique et sportive, théâtre en lien avec le français).

Dans tous les enseignements, et en particulier dans le champ « Questionner le monde », la familiarisation aux techniques de l'information et de la communication contribue à développer les capacités à rechercher l'information, à la partager, à développer les premières explicitations et argumentations et à porter un jugement critique.

En français, extraire des informations d'un texte, d'une ressource documentaire permet de répondre aux interrogations, aux besoins, aux curiosités ; la familiarisation avec quelques logiciels (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative…) aide à rédiger et à se relire.

En mathématiques, mémoriser, utiliser des outils de référence, essayer, proposer une réponse, argumenter, vérifier sont des composantes de la résolution de problèmes simples de la vie quotidienne.

En langues vivantes étrangères et régionales, utiliser des supports écrits ou multimédia, papiers ou numériques, culturellement identifiables développe le gout des échanges.

Les activités d'écoute et de production se nourrissent des dispositifs et réseaux numériques.

Les arts plastiques et l'éducation musicale tirent profit des recherches sur internet dans le cadre du travail sur l'image, de la recherche d'informations pour créer et représenter et de la manipulation d'objets sonores.

La fréquentation et l'utilisation régulières des outils numériques au cycle 2, dans tous les enseignements, permet de découvrir les règles de communication numérique et de commencer à en mesurer les limites et les risques.

Domaine 3 / La formation de la personne et du citoyen

L'accès à des valeurs morales, civiques et sociales se fait à partir de situations concrètes, de confrontations avec la diversité des textes et des œuvres dans tous les enseignements et plus particulièrement dans l'enseignement moral et civique.

Cet enseignement vise à faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaitre le droit dans et hors de l'école. Confronté à des dilemmes moraux simples, à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. Il apprend à différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. Il est sensibilisé à un usage responsable du numérique.

Dans le cadre de l'enseignement « Questionner le monde », les élèves commencent à acquérir une conscience citoyenne en apprenant le respect des engagements envers soi et autrui, en adoptant une attitude raisonnée fondée sur la connaissance, en développant un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé. L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive. Ces enseignements nourrissent les gouts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affutent l'esprit critique. Ils permettent aux élèves de donner leur avis, d'identifier et de remplir des rôles et des statuts différents dans les situations proposées ; ils s'accompagnent de l'apprentissage d'un lexique où les notions de droits et de devoirs, de protection, de liberté, de justice, de respect et de laïcité sont définies et construites. Débattre, argumenter rationnellement, émettre des conjectures et des réfutations simples, s'interroger sur les objets de la connaissance, commencer à résoudre des problèmes notamment en mathématiques en formulant et en justifiant ses choix développent le jugement et la confiance en soi.

Les langues vivantes étrangères et régionales participent à la construction de la confiance en soi lorsque la prise de parole est accompagnée, étayée et respectée. Cet enseignement permet l'acceptation de l'autre et alimente l'acquisition progressive de l'autonomie.

Tous les enseignements concourent à développer le sens de l'engagement et de l'initiative, principalement dans la mise en œuvre de projets individuels et collectifs, avec ses pairs ou avec d'autres partenaires.

Domaine 4 / Les systèmes naturels et les systèmes techniques

« Questionner le monde » constitue l'enseignement privilégié pour formuler des questions, émettre des suppositions, imaginer des dispositifs d'exploration et proposer des réponses. Par l'observation fine du réel dans trois domaines, le vivant, la matière et les objets, la démarche d'investigation permet d'accéder à la connaissance de quelques caractéristiques du monde vivant, à l'observation et à la description de quelques phénomènes naturels et à la compréhension des fonctions et des fonctionnements d'objets simples.

Différentes formes de raisonnement commencent à être mobilisées (par analogie, par déduction logique, par inférence…) en fonction des besoins. Étayé par le professeur, l'élève s'essaie à expérimenter, présenter la démarche suivie, expliquer, démontrer, exploiter et communiquer les résultats de mesures ou de recherches, la réponse au problème posé en utilisant un langage précis. Le discours produit est argumenté et prend appui sur des observations et des recherches et non sur des croyances. Cet enseignement développe une attitude raisonnée sur la connaissance, un comportement responsable vis-à-vis des autres, de l'environnement, de sa santé à travers des gestes simples et l'acquisition de quelques règles simples d'hygiène relatives à la propreté, à l'alimentation et au sommeil, la connaissance et l'utilisation de règles de sécurité simples.

La pratique du calcul, l'acquisition du sens des opérations et la résolution de problèmes élémentaires en mathématiques permettent l'observation, suscitent des questionnements et la recherche de réponses, donnent du sens aux notions abordées et participent à la compréhension de quelques éléments du monde.

L'enseignement des arts plastiques permet lui aussi d'aborder sous un angle différent les objets et la matière lors de la conception et de la réalisation d'objets. L'imagination et la créativité sont convoquées lors de la modélisation de quelques objets dans la sphère artistique, culturelle ou esthétique ou dans la sphère technologique comme des circuits électriques simples, en se fondant sur l'observation et quelques connaissances scientifiques ou techniques de base.

L'enseignement moral et civique dans son volet culture de l'engagement participe pleinement à la construction du futur citoyen dans le cadre de l'école et de la classe. Respecter ses engagements, travailler en autonomie et coopérer, s'impliquer dans la vie de l'école et de la classe constituent les premiers principes de responsabilité individuelle et collective.

Domaine 5 / Les représentations du monde et l'activité humaine

Le travail mené au sein des enseignements artistiques dans une nécessaire complémentarité entre la réception et la production permet à l'élève de commencer à comprendre les représentations du monde. Comprendre la diversité des représentations dans le temps et dans l'espace à travers quelques œuvres majeures du patrimoine et de la littérature de jeunesse adaptées au cycle 2 complète cette formation. Cette compréhension est favorisée lorsque les élèves utilisent leurs connaissances et leurs compétences lors de la réalisation d'actions et de productions individuelles, collectives, plastiques et sonores, à visée expressive, esthétique ou acrobatique, lors de la conception et de la création d'objets dans des situations problématisées. Ils peuvent inventer des histoires en manipulant et en jouant de stéréotypes, produire des œuvres en s'inspirant de leurs expériences créatives, de techniques abordées en classe, d'œuvres rencontrées.

Les enseignements « Questionner le monde », mathématiques et éducation physique et sportive mettent en place les notions d'espace et de temps.

Se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, identifier les grands repères terrestres, construire des figures géométriques simples, situer des œuvres d'art d'époques différentes, effectuer des parcours et des déplacements lors d'activités physiques ou esthétiques, participent à l'installation des repères spatiaux.

Les repères temporels aident à appréhender et apprendre les notions de continuité, de succession, d'antériorité et de postériorité, de simultanéité. Commencer à repérer quelques évènements dans un temps long, prendre conscience de réalités ou d'évènements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare vise à une première approche de la chronologie.

La répétition des évènements et l'appréhension du temps qui passe permet une première approche des rythmes cycliques. Plus particulièrement, le champ « Questionner le monde » permet également de construire progressivement une culture commune, dans une société organisée, évoluant dans un temps et un espace donnés : découverte de l'environnement proche et plus éloigné, étude de ces espaces et de leurs principales fonctions, comparaison de quelques modes de vie et mise en relation des choix de transformation et d'adaptation aux milieux géographiques.

L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales, dans sa dimension culturelle, contribue à faire comprendre d'autres modes de vie.

Volet 3 : les enseignements

Français

À l'école maternelle, les élèves ont développé des compétences dans l'usage du langage oral et appris à parler ensemble, entendu des textes et appris à les comprendre, découvert la fonction de l'écrit et commencé à en produire.

L'acquisition de vocabulaire, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, l'attention aux régularités de la langue et un premier entrainement aux gestes essentiels de l'écriture leur ont donné des repères pour poursuivre les apprentissages en français.

L'enseignement du français consolide les compétences des élèves pour communiquer et vivre en société, structure chacun dans sa relation au monde et participe à la construction de soi ; il facilite l'entrée dans tous les enseignements et leurs langages.

L'intégration du CE2 au cycle 2 doit permettre d'assurer des compétences de base solides en lecture et en écriture pour tous les élèves.

Durant ce cycle, un apprentissage explicite du français est organisé à raison de plusieurs séances chaque jour. Comme en maternelle, l'oral, travaillé dans une grande variété de situations scolaires, fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques.

Les activités de lecture et d'écriture sont quotidiennes et les relations entre elles permanentes.

Afin de conduire chaque élève à une identification des mots sure et rapide, des activités systématiques permettent d'installer et de perfectionner la maitrise du code alphabétique et la mémorisation des mots.

Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement.

Deux éléments sont particulièrement importants pour permettre aux élèves de progresser : la répétition, la régularité, voire la ritualisation d'activités langagières d'une part, la clarification des objets d'apprentissage et des enjeux cognitifs des tâches afin qu'ils se représentent ce qui est attendu d'eux d'autre part.

Pour l'étude de la langue, une approche progressive fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes, leur classement et leur transformation, conduit à une première structuration de connaissances qui seront consolidées au cycle suivant ; mises en œuvre dans des exercices nombreux, ces connaissances sont également exploitées – vérifiées et consolidées - en situation d'expression orale ou écrite et de lecture.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Comprendre et s'exprimer à l'oral	▪ Écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte. ▪ Dire pour être entendu et compris. ▪ Participer à des échanges dans des situations diversifiées. ▪ Adopter une distance critique par rapport au langage produit.	1, 2, 3
Lire	▪ Identifier des mots de manière de plus en plus aisée. ▪ Comprendre un texte. ▪ Pratiquer différentes formes de lecture. ▪ Lire à voix haute. ▪ Contrôler sa compréhension.	1, 5
Écrire	▪ Copier de manière experte. ▪ Produire des écrits. ▪ Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit.	1
Comprendre le fonctionnement de la langue	▪ Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit. ▪ Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu. ▪ Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique. ▪ Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques. ▪ Orthographier les formes verbales les plus fréquentes. ▪ Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre. ▪ Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris.	1, 2

Langage oral

Une première maitrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue en toute occasion durant le cycle. Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre.

Développer la maitrise de l'oral suppose d'accepter essais et erreurs dans le cadre d'une approche organisée qui permette d'apprendre à produire des discours variés, adaptés et compréhensibles permettant ainsi à chacun de conquérir un langage plus élaboré.

Les séances consacrées à un entrainement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte.

Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maitriser l'écrit ; de même, la maitrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré.

La lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture.

La mémorisation de textes (poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser.

Attendus de fin de cycle	**Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension.** **Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs.** **Pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues - notamment raconter, décrire, expliquer - dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe.** **Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément…).**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte *(lien avec la lecture).*	▪ Maintien d'une attention orientée en fonction du but. ▪ Repérage et mémorisation des informations importantes ; enchainement mental de ces informations. ▪ Mobilisation des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte. ▪ Attention portée au vocabulaire et mémorisation. ▪ Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension.	→ Activités requérant l'écoute attentive de messages ou de consignes adressées par un adulte ou par un pair. → Audition de textes lus, d'explications ou d'informations données par un adulte. → Répétition, rappel ou reformulation de consignes ; récapitulation d'informations, de conclusions. → Récapitulation des mots découverts lors de l'audition de textes ou de messages. → Explicitation des repères pris pour comprendre (intonation, mots clés, connecteurs, etc.) ; une relation peut être faite avec les situations d'écoute en langue vivante étrangère ou régionale.
Dire pour être entendu et compris, en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes *(lien avec la lecture).*	▪ Prise en compte des récepteurs ou interlocuteurs. ▪ Mobilisation de techniques qui font qu'on est écouté (articulation, débit, volume de la voix, intonation, posture, regard, gestualité…). ▪ Organisation du discours. ▪ Mémorisation des textes (en situation de récitation, d'interprétation). ▪ Lecture (en situation de mise en voix de textes).	→ Jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit, notamment pour préparer la mise en voix de textes (expression des émotions en particulier). → Rappel de récits entendus ou lus. → Présentation des conclusions tirées d'une séance d'apprentissage, d'une lecture documentaire, avec réutilisation du vocabulaire découvert en contexte → Présentation de travaux à ses pairs. → Présentation d'un ouvrage, d'une œuvre. → Justification d'un choix, d'un point de vue. → Préparation d'une lecture à voix haute. → Lecture après préparation d'un texte dont les pairs ne disposent pas. → Enregistrement et écoute ou visionnement de sa propre prestation ou d'autres prestations.
Participer à des échanges dans des situations diversifiées *(séances d'apprentissage, régulation de la vie de la classe).*	▪ Respect des règles régulant les échanges. ▪ Conscience et prise en compte des enjeux. ▪ Organisation du propos. ▪ Moyens de l'expression (vocabulaire, organisation syntaxique, enchainements…).	→ Prise en charge de rôles bien identifiés dans les interactions, notamment les débats. → Préparation individuelle ou à plusieurs des éléments à mobiliser dans les échanges (ce que l'on veut dire, comment on le dira, recherche et tri des arguments…).

Adopter une distance critique par rapport au langage produit	▪ Règles régulant les échanges ; repérage du respect ou non de ces règles dans les propos d'un pair, aide à la reformulation. ▪ Prise en compte de règles explicites établies collectivement. ▪ Autocorrection après écoute (reformulations).	→ Participation à l'élaboration collective de règles, de critères de réussite concernant des prestations orales. → Mises en situation d'observateurs (« gardiens des règles ») ou de co-évaluateurs (avec le professeur) dans des situations variées d'exposés, de débats, d'échanges. → Élaboration d'un aide-mémoire avant une prise de parole (première familiarisation avec cette pratique).

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2

A l'issue de la scolarité à l'école maternelle, la diversité des compétences langagières à l'oral reste forte.

Certains élèves ont encore besoin d'entrainements alors que d'autres sont à l'aise dans la plupart des situations ; la différenciation est indispensable, les interactions entre pairs plus ou moins habiles étant favorables aux progrès des uns et des autres.

Il est difficile de déterminer des étapes distinctes durant le cycle 2 ; la progressivité doit être recherchée dans une évolution des variables de mise en situation :

- la régulation, voire le guidage de l'adulte peuvent être forts au **CP** et devront décroitre sans jamais faire défaut à ceux qui en ont besoin ;
- dans les interactions, la taille du groupe d'élèves impliqués directement, réduite au **CP**, s'élargira ; au **CE2**, des interactions performantes doivent pouvoir s'installer avec la classe entière ;
- les sujets autour desquels l'écoute ou les échanges sont organisés sont proches des expériences des élèves au **CP** et s'en éloignent progressivement tout en restant dans le registre de la culture partagée ou à partager par la classe ;
- la préparation des prises de parole devient progressivement plus exigeante (précision du lexique, structuration du propos) et peut s'appuyer sur l'écrit à partir du moment où les élèves ont acquis une certaine aisance avec la lecture et la production d'écrits.

Lecture et compréhension de l'écrit

Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité. Leur acquisition s'effectue tout au long de la scolarité, en interaction avec les autres apprentissages ; néanmoins, le cycle 2 constitue une période déterminante.

Au terme des trois années qui constituent désormais ce cycle, les élèves doivent avoir acquis une première autonomie dans la lecture de textes variés, adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroitre les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée.

Au cours du cycle 2, les élèves continuent à pratiquer des activités sur le code dont ils ont eu une première expérience en GS. Ces activités doivent être nombreuses et fréquentes. Ce sont des « gammes » indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, encodage ; écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire. L'augmentation de la quantité de lecture, les lectures réitérées ou la lecture de textes apparentés conduisent à une automatisation progressive. L'aisance dans l'identification des mots rend plus disponible pour accéder à la compréhension.

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes plus simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation et de paraphrase qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales et encyclopédiques.

La lecture à voix haute est un exercice complexe qui sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre code et sens et permet aux élèves de se familiariser avec la syntaxe de l'écrit. L'entrainement à la lecture fluide contribue aussi à l'automatisation des processus d'identification des mots.

La fréquentation d'œuvres complètes (lectures offertes ou réalisées par les élèves eux-mêmes, en classe ou librement) permet de donner des repères autour de genres, de séries, d'auteurs… De cinq à dix œuvres sont étudiées par année scolaire du CP au CE2. Ces textes sont empruntés à la littérature de jeunesse et à la littérature patrimoniale (albums, romans, contes, fables, poèmes, théâtre). Les textes et ouvrages donnés à lire aux élèves sont adaptés à leur âge, du point de vue de la complexité linguistique, des thèmes traités et des connaissances à mobiliser.

Les lectures autonomes sont encouragées : les élèves empruntent régulièrement des livres qui correspondent à leurs propres projets de lecteurs ; un dispositif est prévu pour parler en classe de ces lectures personnelles.

La lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur la langue, contribue à l'acquisition du vocabulaire ; par les obstacles qu'ils font rencontrer, les textes constituent des points de départ ou des supports pour s'interroger sur des mots inconnus, sur l'orthographe de mots connus, sur des formes linguistiques.

Attendus de fin de cycle	**Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaitre des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.** **Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.** **Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Identifier des mots de manière de plus en plus aisée *(lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage).*	▪ Discrimination auditive fine et analyse des constituants des mots (conscience phonologique). ▪ Discrimination visuelle et connaissance des lettres. ▪ Correspondances graphophonologiques ; combinatoire (construction des syllabes simples et complexes). ▪ Mémorisation des composantes du code. ▪ Mémorisation de mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.	→ Manipulations et jeux permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes. → Copie de mots et, surtout, encodage de mots construits avec les éléments du code appris. → Activités nombreuses et fréquentes sur le code : exercices, « jeux », notamment avec des outils numériques, permettant de fixer des correspondances, d'accélérer les processus d'association de graphèmes en syllabes, de décomposition et recomposition de mots. → Utilisation des manuels ou/et des outils élaborés par la classe, notamment comme aides pour écrire.

Comprendre un texte *(lien avec l'écriture)*	▪ Mobilisation de la compétence de décodage. ▪ Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche pour découvrir et comprendre un texte (parcourir le texte de manière rigoureuse et ordonnée ; identifier les informations clés et relier ces informations ; identifier les liens logiques et chronologiques ; mettre en relation avec ses propres connaissances ; affronter des mots inconnus ; formuler des hypothèses…). ▪ Mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types, des scripts…). ▪ Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes.	→ Deux types de situation pour travailler la compréhension : ◆ textes lus par le professeur ou un autre adulte expert (enregistrement), comme en maternelle mais sur des textes un peu plus complexes ; ◆ découverte de textes plus accessibles que les précédents (plus courts, plus aisés à décoder surtout en début de cycle, plus simples du point de vue de la langue et des référents culturels). → Variété des textes travaillés et de leur présentation (texte complet ; textes à trous ; texte-puzzle…). → Pratique régulière d'activités permettant la compréhension d'un texte : ◆ activités individuelles : recherche et surlignage d'informations ; écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations variées ; repérage de mots de liaison... ◆ activités en collaboration : échanges guidés par le professeur, justifications (texte non visible alors). → Activités variées guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes : réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, rappel du récit (« racontage »), représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral…).
Pratiquer différentes formes de lecture	▪ Mobilisation de la démarche permettant de comprendre. ▪ Prise en compte des enjeux de la lecture notamment : lire pour réaliser quelque chose ; lire pour découvrir ou valider des informations sur… ; lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour… ▪ Mobilisation des connaissances lexicales en lien avec le texte lu. ▪ Repérage dans des lieux de lecture (bibliothèque de l'école ou du quartier notamment). ▪ Prise de repères dans les manuels, dans des ouvrages documentaires.	→ Diversité des situations de lecture : ◆ **lecture fonctionnelle**, notamment avec les écrits scolaires : emploi du temps, consignes, énoncés de problèmes, outils gardant trace des connaissances structurées, règles de vie… ; ◆ **lecture documentaire** : manuels, ouvrages spécifiques, encyclopédies adaptées à leur âge… ; texte éventuellement accompagné d'autres formes de représentation ; supports numériques possibles ; ◆ **lecture de textes de fiction**, de genres variés : extraits et œuvres intégrales. → Fréquentation de bibliothèques. → Lecture « libre » favorisée et valorisée ; échanges sur les livres lus, tenue de journal de lecture ou d'un cahier personnel.

Lire à voix haute *(lien avec le langage oral).*	▪ Mobilisation de la compétence de décodage et de la compréhension du texte. ▪ Identification et prise en compte des marques de ponctuation. ▪ Recherche d'effets à produire sur l'auditoire en lien avec la compréhension (expressivité).	→ Séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer de celles qui portent sur l'expressivité de la lecture. → Situations de lecture à voix haute n'intervenant qu'après une première découverte des textes, collective ou personnelle (selon le moment du cycle et la nature du texte). → Pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire et selon une diversité de modalités de lecture à voix haute (individuellement ou à plusieurs). → Travail d'entrainement à deux ou en petit groupe hétérogène (lire, écouter, aider à améliorer…). → Enregistrements (écoute, amélioration de sa lecture).

Contrôler sa compréhension	▪ Justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées. ▪ Repérage de ses difficultés ; tentatives pour les expliquer. ▪ Maintien d'une attitude active et réflexive : vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture) ; demande d'aide ; mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés…	→ Échanges constitutifs des entrainements à la compréhension et de l'enseignement explicite des stratégies. → Justification des réponses (interprétation, informations trouvées…), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.

Repères de progressivité		
CP	**CE1**	**CE2**
Les bilans de fin de GS sont à prendre en compte pour organiser une entrée dans le cycle qui valorise les acquis et prenne en compte les besoins ; la diversité des situations ne traduit que rarement de réelles difficultés, elle révèle plutôt des écarts de maturité ou de rythme d'apprentissage qui peuvent évoluer vite.		
Au **CP**, est dispensé un enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire en ménageant tout le temps nécessaire aux entrainements pour tous les élèves. Ce travail est associé à des activités d'écriture : encodage pour utiliser les acquis et copie travaillée pour favoriser la mémorisation orthographique. **La compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre.** Elle est aussi exercée à l'occasion de la découverte guidée, puis autonome, de textes dont le contenu est plus simple. **La lecture à voix haute ne concerne à ce niveau que de très courts textes.**	Au **CE1** et au **CE2**, les révisions nécessaires à la maitrise du code et les entrainements pour parvenir à une réelle automatisation de l'identification des mots sont mises en place autant que de besoin, toujours en relation avec l'écriture de mots. Progressivement, l'essentiel du temps est accordé à l'apprentissage de la compréhension (travail guidé d'abord, puis guidé ou autonome selon les habiletés des élèves) dans des lectures à visée différente et sur des textes de genres variés. **L'entrainement en lecture à voix haute est régulier.** **Ces activités sont pratiquées en classe où des ateliers peuvent aisément permettre la différenciation, et non pas reportées durant le travail personnel hors de la classe.** Elles gagnent à être finalisées par des projets qui permettent aux élèves de valoriser les compétences qu'ils ont acquises (expositions à propos des ouvrages lus ; présentation ou mise en voix de textes sous différentes formes ; rencontres avec d'autres classes autour d'ouvrages lus ; etc.).	

Écriture

En relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français et en particulier avec la lecture, les élèves acquièrent peu à peu les moyens d'une écriture relativement aisée.

Ayant commencé d'apprendre à écrire (en cursive, au clavier) en GS, ils complètent l'apprentissage du geste graphomoteur non achevé et perfectionnent leurs acquis (sureté et vitesse), automatisant progressivement le tracé normé des lettres. Ils apprennent à utiliser les fonctions simples d'un traitement de texte, ils manipulent le clavier. De façon manuscrite ou numérique, ils apprennent à copier ou transcrire sans erreur, depuis des supports variés (livre, tableau, affiche…) en veillant à la mise en page. Les exigences qui s'appliquent à la copie sont justifiées par l'usage réel qui sera fait des messages ou des textes copiés.

Les élèves sont par ailleurs confrontés à des tâches de production d'écrits : production d'une phrase en réponse à une question, production d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Ils commencent à identifier les particularités de différents genres de textes à partir de plusieurs textes appartenant à un même genre. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers. Avec l'aide du professeur, ils établissent les caractéristiques du texte à produire et ses enjeux. Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur production : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des stéréotypes à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur.

Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe sous la conduite du professeur. L'appui sur des remarques toujours bienveillantes relatives au texte initialement produit, sur des échanges avec un pair à propos de ce texte est une étape indispensable avant une activité autonome.

Les élèves développent une attitude de vigilance orthographique, soutenus par le professeur qui répond à leurs demandes d'aide. Le recours aux outils numériques (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative…) peut permettre d'alléger la tâche de rédaction et de relecture.

Attendus de fin de cycle	**Copier ou transcrire, dans une écriture lisible, un texte d'une dizaine de lignes en respectant la ponctuation, l'orthographe et en soignant la présentation.** **Rédiger un texte d'environ une demi-page, cohérent, organisé, ponctué, pertinent par rapport à la visée et au destinataire.** **Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications.**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Copier de manière experte *(lien avec la lecture).*	▪ Maitrise des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sureté croissantes. ▪ Correspondances entre diverses écritures des lettres pour transcrire un texte (donné en script et copié en cursive, ou l'inverse pour une copie au clavier). ▪ Stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots. ▪ Lecture (relire pour vérifier la conformité). ▪ Maniement du traitement de texte pour la mise en page de courts textes.	→ Activités permettant le perfectionnement des acquis (sureté et vitesse) et complétant l'apprentissage non achevé à l'issue de la maternelle, après explicitations et démonstrations du professeur, avec son guidage aussi longtemps que nécessaire. → Tâches de copie et de mise en page des textes → dans des situations variées et avec des objectifs clairs qui justifient les exigences (pouvoir se relire, être lu) : demandes ou informations adressées aux parents ; synthèses d'activités ; outils de référence ; résumés de leçons ; poèmes et chansons à mémoriser ; anthologie personnelle de textes…
Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche *(lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue)*	▪ Identification de caractéristiques propres à différents genres de textes. ▪ Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchainent avec cohérence, écrire ces phrases. ▪ Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours…). ▪ Mobilisation des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue.	→ Dans la continuité de ce qui a été pratiqué à l'école maternelle, dictée à l'adulte aussi longtemps que nécessaire pour les élèves peu autonomes pour écrire. → Situations quotidiennes pour des écrits courts intégrées aux séances d'apprentissage ; écrits longs intégrés à des projets plus ambitieux moins fréquents. La variation sur la longueur peut être une variable différenciant les attentes selon l'aisance des élèves dans une même situation. → Variété de formes textuelles : récits, devinettes, poèmes et jeux poétiques, protocoles et comptes rendus d'expériences, règles de jeu, lettres, synthèses de leçons, questionnaires, réponses à des questions, courriels, contributions à des blogs, etc. → Situations d'écriture à partir de supports variés (début de texte à poursuivre, texte à détourner, photos à légender…). → Recherche collective des caractéristiques attendues du texte à produire. → Pratique du « brouillon » ou d'écrits intermédiaires. → Modalités de travail à deux (motivation mutuelle, aides).
Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (lien avec l'étude de la langue).	▪ Repérage de dysfonctionnements dans les textes produits (omissions, incohérences, redites…). ▪ Mobilisation des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue. ▪ Vigilance orthographique, exercée d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressive-	→ Activités permettant de s'habituer à intervenir sur des textes, notamment modifications de textes (enrichissement de phrases, recours aux pronoms pour éviter les répétitions, changement ou ajout d'éléments…) d'abord effectuées de façon collective, notamment au moyen du TBI, puis individuelle ; modifications d'écrits réalisés sur traitement de texte. → Relecture à voix haute d'un texte par l'élève qui en est l'auteur ou par un pair.

	ment étendue. ▪ Utilisation d'outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, correcteur orthographique, guide de relecture.	→ Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne. → Relectures ciblées (vérification d'un point précis d'orthographe ou de syntaxe travaillé en classe, du respect d'éléments de la consigne…). → Repérage des erreurs à l'aide du correcteur orthographique, une fois le texte rédigé. → Élaboration de guides de relecture adaptés aux écrits à produire. → Relecture de son texte après un délai permettant de prendre de la distance.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2
Quel que soit le niveau, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Au début du cycle, le temps que demande toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place tous les jours.		
Au **CP**, la pratique guidée et contrôlée par le professeur doit permettre d'assurer une première maitrise des gestes d'écriture et des modalités efficaces de copie. La production de textes courts est alors articulée avec l'apprentissage de la lecture ; des textes d'appui, juste transformés sur quelques points, peuvent constituer de premières matrices pour une activité qui articule copie et production d'un texte neuf et cohérent. Le guidage du professeur est nécessaire pour l'élaboration de textes ; les échanges préparatoires sont constitutifs du travail du langage oral. **L'aide apportée par la dictée à l'adulte reste indispensable pour nombre d'élèves.**	Au **CE1** et au **CE2**, la vigilance quant à l'activité graphique doit demeurer forte ; l'apprentissage de stratégies de copie performantes continue, en relation avec le travail de perfectionnement sur le code conduit en lecture et avec la mémorisation orthographique. La diversification des textes produits est liée à la diversité des situations offertes par l'ensemble des activités de la classe. C'est le travail « méthodologique » en continu sur le cycle, en interaction avec la lecture et l'étude de la langue, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles il s'insère apporteront la matière aux productions. **Les occasions d'écrire très nombreuses devraient faire de cette pratique l'ordinaire de l'écolier.** Celui-ci gagne à se représenter l'enjeu du texte, l'intérêt de son ou ses lecteur(s) pour s'engager dans la tâche (élaboration d'écrits en interaction avec la lecture pour donner envie de lire un livre, rédaction de synthèses partielles puis finale dans une séquence d'apprentissage pour se remémorer l'essentiel de ce qui est à savoir, pastiches pour amuser, exposé de « faits divers » arrivés dans l'école pour informer via le journal ou le blog de l'école, etc.).	

Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)

Les élèves apprennent progressivement à pratiquer des observations, à entrer dans des réflexions organisées sur le fonctionnement de la langue pour commencer à acquérir les notions fondamentales d'un enseignement qui se poursuit jusqu'à la fin du collège.

Les objectifs essentiels de l'étude de la langue durant le cycle 2 sont liés à la lecture et à l'écriture.

Les connaissances acquises permettent de traiter des problèmes de compréhension et des problèmes orthographiques.

Les textes à lire et les projets d'écriture peuvent servir de supports à des rappels d'acquis ou à l'observation de faits de langue (orthographiques, lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques) non encore travaillés.

Dans tous les enseignements, les professeurs accueillent avec intérêt les remarques révélant une vigilance relative aux mots ou à d'autres formes linguistiques.

Les élèves sont conduits à centrer leur attention sur la forme de l'énoncé lui-même, à relativiser certains aspects sémantiques pour privilégier un regard sur la formation des mots (la morphologie) et sur les relations entre les mots (la syntaxe).

L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990.

L'étude de la langue s'appuie essentiellement sur des tâches de tri et de classement, donc de comparaison, des activités de manipulation d'énoncés (substitution, déplacement, ajout, suppression) à partir de corpus soigneusement constitués, afin d'établir des régularités. Les phénomènes irréguliers ou exceptionnels relèvent, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation.

Les connaissances se consolident dans des exercices et des situations de lecture et de production d'écrits.

La mémoire a besoin d'être entretenue pour que les acquis constatés étape par étape se stabilisent dans le temps. Des activités ritualisées fixent et accroissent les capacités de raisonnement sur des énoncés et l'application de procédures qui s'automatisent progressivement. Des séances courtes et fréquentes sont donc le plus souvent préférables à une séance longue hebdomadaire.

Attendus de fin de cycle	**Orthographier les mots les plus fréquents (notamment en situation scolaire) et les mots invariables mémorisés.** **Raisonner pour réaliser les accords dans le groupe nominal d'une part (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet d'autre part (cas simples : sujet placé avant le verbe et proche de lui ; sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif).** **Utiliser ses connaissances sur la langue pour mieux s'exprimer à l'oral, pour mieux comprendre des mots et des textes, pour améliorer des textes écrits.**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit *(lien avec la lecture).*	▪ Correspondances graphophonologiques. ▪ Valeur sonore de certaines lettres (s – c – g) selon le contexte. ▪ Composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em, on/om, in/im).	→ Activités liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au CP, régulières, voire rituelles tout au long du cycle, au moins pour les élèves les plus fragiles au CE2. → Nombreux retours sur les « leçons » antérieures, rebrassage des acquis. → Élaboration de listes qui rapprochent des mots, de tableaux qui classent en fonction des relations graphèmes / phonèmes pour favoriser la mémorisation. → Activation de la remémoration par de courtes et fréquentes dictées de syllabes ou de mots.
Mémoriser et se remémorer l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu *(lien avec l'écriture).*	▪ Vocabulaire des activités scolaires et vocabulaire spécialisé lié aux apprentissages disciplinaires. ▪ Séries de mots (mots relevant d'un même champ lexical ; séries correspondant à des familles de mots ; séries regroupant des mots ayant une analogie morphologique…). ▪ Mots invariables.	→ Activités concourant à la mémorisation (copie ; analyse et épellation de mots, puis écriture sans voir le modèle ; reconstitution de mots à partir de syllabes ; etc.). Interrogations rapides régulières permettant de vérifier l'ancrage en mémoire. → En lien avec les apprentissages de tous les enseignements, repérage et tri de mots selon des critères variés ; mémorisation des mots des lexiques spécialisés (noms des nombres dès le CP) ; révision par la mobilisation et le brassage des mêmes mots dans des listes différentes. → Exercice de la vigilance orthographique dans toutes les activités d'écriture ; correction avec échanges au sein d'une « doublette ». Dans toute situation d'écriture, les élèves devraient bénéficier d'un temps ménagé pour la relecture et la correction avec consignes éventuellement. → Au CE, conservation et utilisation des outils constitués au CP, et enrichissements.

Identifier les principaux constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique *(de quoi on parle, ce qu'on en dit)*	▪ Identification du groupe nominal. ▪ Identification du verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier). ▪ Classes de mots : noms – verbes – déterminants – adjectifs – pronoms (en position sujet) – mots invariables. ▪ Phrases affirmatives et négatives (notamment, transformations liées à l'identification du verbe). ▪ Ponctuation de fin de phrases ; signes du discours rapporté.	→ Activités relevant du domaine de la « grammaire » d'abord largement implicites et pratiquées en lien avec la lecture et l'écriture (le travail de compréhension de la phrase effectué au CP conduit à identifier de qui ou de quoi l'on parle et ce qui en est dit ; la lecture à voix haute permet aussi de « saisir » l'unité de la phrase). → Activités de manipulations de phrases, de tris, de classements débouchant sur la catégorisation de faits de langue et sur le métalangage grammatical, après un temps significatif de familiarisation avec l'objet étudié. → Exercices pour fixer les acquis et mobilisation explicite de ces acquis (notamment les « mots de la grammaire ») dans l'ensemble des échanges pratiqués pour résoudre des problèmes de lecture, d'écriture, d'orthographe.
Raisonner pour résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement *(lien avec l'écriture).*	▪ Compréhension que des éléments de la phrase fonctionnent ensemble (groupe nominal) ; compréhension de la notion de « chaine d'accords » pour déterminant/nom/adjectif (variation singulier/pluriel en priorité ; variation masculin/féminin). ▪ Compréhension qu'écrire ne consiste pas seulement à coder des sons. ▪ Relation sujet - verbe (identification dans des situations simples). ▪ Notions de singulier et pluriel ; de masculin et féminin. ▪ Marques d'accord pour les noms et adjectifs : nombre (-s) et genre (-e). ▪ Découverte en lien avec les activités d'oral et de lexique d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux…) et d'autres marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (lecteur/lectrice…) et les adjectifs (joyeux/joyeuse…). ▪ Marque de pluriel pour les verbes à la 3ème personne (-nt)	→ Exploration de la langue. Repérage d'analogies conduisant à l'élaboration de listes, à la collecte de mots ou de groupes de mots, voire de phrases. → Premiers raisonnements sur la langue dans le cadre de débats entre élèves sur leurs « trouvailles », de justifications qu'ils donnent à leurs propositions. → Utilisation des listes constituées comme références pour la production d'écrits (utilisation des occurrences relevées en copie littérale ou comme modèles pour faire comme…). → Activités de classements et d'analyses permettant de dégager des régularités, voire des « règles ». → Si les élèves ne disposent pas d'un manuel de référence, constitution d'une mémoire écrite organisée (fiches complétées au cours de l'année, affichage…), cet outil étant utilisé dans les activités de production d'écrits. → Activités diverses – dont des dictées courtes sous une variété de formes, suivies de l'examen collectif des problèmes d'orthographe rencontrés – pratiquées de manière rituelle (c'est-à-dire fréquemment et selon des modalités récurrentes) permettant aux élèves d'intégrer les règles et leurs procédures d'application, en faisant exercer les raisonnements adaptés sur des phrases progressivement plus complexes.

Comprendre comment se forment les verbes et orthographier les formes verbales les plus fréquentes *(lien avec l'écriture)*	▪ Familiarisation avec l'indicatif présent, imparfait et futur des verbes être, avoir, faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre et des verbes dont l'infinitif se termine par –ER. ▪ Mémorisation des formes les plus fréquentes (troisième personne du singulier et du pluriel). ▪ Compréhension de la construction de la forme conjuguée du verbe (radical ; terminaison). ▪ Mémorisation de marques régulières liées à des personnes (-ons, -ez, -nt). ▪ Infinitif ; participe passé. ▪ Notions de temps simples et temps composés ; formation du passé composé. ▪ Notions de marques liées au temps (imparfait et futur en particulier). ▪ Mémorisation des verbes être et avoir au présent, à l'imparfait et au futur. ▪ Homophones : les formes verbales a / est/ ont / sont distinguées des homophones (à / et / on / son).	→ Activités orales de transformation de phrases en fonction de variations du temps (lien avec le travail sur la chronologie au début du cycle) et repérage des mots affectés par ces variations, préalables aux observations portant sur l'écrit. → Classement de formes verbales avant leur désignation ; repérage de régularités. → Élaboration progressive de « tableaux de conjugaison ». → Exercices, « jeux » (de type loto par exemple) pour fixer la mémorisation et activer régulièrement la remémoration. → Activités nombreuses et fréquentes de résolution de problèmes relatifs aux formes verbales, dans les dictées à visée d'entrainement et dans les écrits du quotidien ; pratique régulière de la justification des choix avec emploi du métalangage approprié.

Identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre *(lien avec la lecture et l'écriture).*	▪ Familles de mots et dérivation (préfixe, suffixe). ▪ Catégorisation et relations entre termes génériques et termes spécifiques. ▪ Synonymie ; antonymie (contraires) pour adjectifs et verbes. ▪ Polysémie ; relation avec les contextes d'emploi. ▪ Sens propre ; sens figuré. ▪ Registres familier, courant, soutenu (lien avec enseignement moral et civique). ***Ces notions ne sont pas enseignées en tant que telles ; elles constituent les références qui servent à repérer des formes de relation entre les mots auxquelles les élèves sont initiés parce qu'ils ont à les mobiliser pour mieux comprendre, mieux parler, mieux écrire.***	→ Mots travaillés découverts en contexte. → Réflexion sur les mots et leurs relations telle que commencée en maternelle, continuée au CP : constitution de listes traduisant les liens relevés. → Réflexion en lien avec la lecture quand les élèves achoppent sur des mots inconnus (constitution du mot, ressemblances avec d'autres ; hypothèse sur le sens dans le contexte ; identification d'un registre inhabituel ; etc.) ou rencontrent des mots qu'ils connaissent avec une autre acception que la plus usuelle. → Séances spécifiques de mise en ordre de ce premier savoir aboutissant aux « étiquettes savantes ». Synthèses de ces phases réflexives et structurantes complétées d'exemples issus des lectures ou des apprentissages. → Utilisation des catégories dès qu'elles sont identifiées, dans des échanges, voire des débats, pour justifier des analyses, des points de vue. → Manipulation ludique de préfixes et suffixes pour « inventer » des mots ; vérification de leur existence dans le dictionnaire.
Étendre ses connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris *(lien avec l'expression orale et écrite).*	▪ Définition d'un mot ; compréhension d'un article de dictionnaire. ▪ Mobilisation de mots « nouveaux » en situation d'écriture avec appui éventuel sur des outils.	→ Collecte de mots encouragée ; exploitation des relations entre les mots pour relier les mots découverts à d'autres mots nouveaux, pour les intégrer à des « catégories ». → Pratique de formes de groupements différents pour les mêmes stocks de mots pour favoriser leur brassage, leur activation, leur mémorisation. → Utilisation du dictionnaire dès le CE1 ; usage des formes électroniques encouragé. Le travail sur la compréhension d'articles du dictionnaire ressortit autant de la lecture que de l'étude de la langue.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2
Plusieurs phases de travail sont requises pour installer solidement les premières connaissances sur la langue, de l'approche intuitive à la structuration qui est souvent associée à la désignation et suivie d'activités concourant à la mémorisation et, surtout, à l'entrainement à l'utilisation correcte des connaissances acquises.		
Au **CP**, en relation avec les autres composantes de l'enseignement de français, on privilégiera l'approche intuitive : • en s'appuyant beaucoup sur l'oral : les élèves sont rendus attentifs à l'ordre des mots ; des jeux avec le langage et des transformations permettent de manier les formes verbales (changements de temps, de personnes) et les variations liées au nombre et au genre, de telle façon que la vigilance des élèves soit attirée sur les changements qui s'entendent ; • en exploitant toutes les observations portant sur la forme des mots et leurs variations : compte tenu des exigences des activités de décodage en lecture, la sensibilité des élèves aux « lettres qui ne s'entendent pas » en fin de mots est très forte (variations en genre et en nombre essentiellement); des relevés de mots ou de groupes de mots sont effectués et une première catégorisation établie, fondée sur des raisonnements par analogie. Alors employés par le professeur, les termes spécifiques qualifiant ces catégories (pluriel/singulier – féminin/masculin – verbe, nom, adjectif) ne sont pas exigés des élèves ; • dans les activités de lecture et de production d'écrits, en recueillant toutes les observations sur la ponctuation, sur la forme des phrases et en exploitant toutes les occasions de réflexion sur des mots nouveaux, sur des usages particuliers de mots connus, sur les relations qui peuvent être faites entre certains mots et d'autres déjà vus, etc. Au **CP**, l'accent est mis sur le mot (sens et forme) et sur l'observation de variations ; le raisonnement par analogie est fortement mobilisé ; des régularités sont identifiées (marques d'accord, formes verbales). Les élèves manipulent à l'oral les formes verbales en relation avec la	Au **CE1** et au **CE2**, le moment est venu de structurer, de faire pratiquer des comparaisons qui débouchent sur des analyses, d'en tirer des conclusions qui sont formalisées et dont les conséquences pour l'écriture et la lecture sont identifiées, d'apporter les mots du langage spécialisé et de veiller à leur utilisation par les élèves, d'aménager les conditions d'exercice, de mémorisation, d'entrainement et de réemploi pour consolider les acquisitions. L'étude systématique du verbe, du nom et du repérage du sujet dans des situations simples, la construction de quelques temps du verbe (présent, imparfait, futur, passé composé) pour les verbes les plus fréquents et la mémorisation des formes verbales requièrent du temps et des reprises à intervalles réguliers. L'approche intuitive prévaut encore pour d'autres faits de langue qui seront étudiés dans le cycle suivant, notamment la détermination du nom et les compléments. Les élèves identifient, mémorisent et apprennent à écrire en situation des formes verbales affectant les verbes les plus fréquents, aux personnes les plus utilisées ; ils découvrent la distinction entre temps simples et temps composés et comprennent la formation des temps composés en étudiant le passé composé. L'attention aux terminaisons qui ne s'entendent pas mais qui servent à marquer le pluriel ou le féminin est constamment stimulée. Le travail sur le lexique continue, d'une part pour étendre le vocabulaire compris et utilisé et, d'autre part, pour structurer les relations entre les mots. Les phénomènes linguistiques explorés (dérivation, polysémie, synonymie…) sont abordés à cette fin, et non pas étudiés pour eux-mêmes ; leur dénomination n'est pas requise des élèves.	

structuration du temps (présent, passé, futur). Ils découvrent des régularités à l'écrit et mémorisent quelques formes conjuguées avant d'entrer dans leur étude formelle, notamment pour les verbes avoir et être.	Dès le **CE2**, des activités de comparaison de phrases entre le français et la langue vivante étudiée aiguisent la vigilance des élèves sur l'ordre des mots, la nature de certaines marques, l'existence ou non de chaines d'accord. L'exercice de ces comparaisons débouche sur la formalisation des écarts et sur la mémorisation de ce qui est spécifique de chacune des deux langues.

Croisements entre enseignements

Les activités langagières sont constitutives de toutes les séances d'apprentissage et de tous les moments de vie collective qui permettent, par leur répétition, un véritable entrainement si l'attention des élèves est mobilisée sur le versant langagier ou linguistique de la séance. Les activités d'oral, de lecture, d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements quotidiennement.

Le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes ou d'images), dans les comptes rendus, dans les discussions à visée philosophique (lien avec l'enseignement moral et civique)… Il peut également être travaillé en éducation physique et sportive, qui nécessite l'emploi d'un vocabulaire adapté et précis pour décrire les actions réalisées et pour échanger entre partenaires.

Tout enseignement ou apprentissage est susceptible de donner à lire et à écrire. En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes et d'illustrations associées, donnés sur supports traditionnels ou numériques. En écriture, au moins une séance quotidienne devrait donner lieu à une production d'écrit (élaboration d'un propos et rédaction).

L'apprentissage d'une langue vivante est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement linguistique avec le français, mais aussi d'expliciter des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens…).

Sur les trois années du cycle, des projets ambitieux qui s'inscrivent dans la durée peuvent associer les activités langagières, les pratiques artistiques (notamment dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle) et / ou d'autres enseignements : par exemple, des projets d'écriture avec édition du texte incluant des illustrations, des projets de mise en voix (parlée et chantée) de textes en français et dans la langue étudiée, des projets d'exposition commentée rendant compte d'une étude particulière incluant une sortie (par exemple à la découverte de l'environnement proche, en lien avec l'enseignement « Questionner le monde ») et des recherches documentaires…

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Le cycle 2 constitue le point de départ de l'apprentissage des langues vivantes pour tous les élèves avec un enseignement correspondant au niveau A1 à l'oral du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves. La langue orale est la priorité. Elle s'organise autour de tâches simples, en compréhension, en reproduction et progressivement en production. Un premier contact avec l'écrit peut s'envisager lorsque les situations langagières le justifient. C'est dans ce cycle que se développent, en premier lieu, des comportements indispensables à l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi. Développer ces comportements, acquérir des connaissances prioritairement à l'oral, exercer son oreille aux sonorités d'une nouvelle langue sont les objectifs de cet enseignement qui doit tenir compte de l'âge, des capacités et des centres d'intérêt des élèves. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les enfants en situation de s'exercer à parler sans réticence et sans crainte de se tromper. Ce sont la répétition et la régularité, voire la ritualisation d'activités quotidiennes qui permettront aux élèves de progresser. Le travail sur la langue est indissociable de celui sur la culture.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Comprendre l'oral	▪ **Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des textes simples lus par le professeur.**	**1, 2**
S'exprimer oralement en continu	▪ **En s'appuyant sur un modèle, réciter, se décrire, lire ou raconter.**	**1, 2**
Prendre part à une conversation	▪ **Participer à des échanges simples pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne.**	**1, 2, 3**
Découvrir quelques aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale	▪ **Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.**	**1, 2, 3, 5**

Approches culturelles

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture offre dans le domaine «Les représentations du monde et l'activité humaine » une entrée particulièrement riche, qui permet aux élèves de commencer, dès le cycle 2, à observer et à aborder les faits culturels et à développer leur sensibilité à la différence et à la diversité culturelle.

L'entrée dans la langue étrangère ou régionale se fait naturellement en parlant de soi et de son univers, réel et imaginaire. Trois thématiques sont ainsi proposées autour de l'enfant, la classe, l'univers enfantin : environnement quotidien et monde imaginaire, qui permettent de confronter l'élève à des genres et des situations de communication variés, en s'appuyant sur ce qu'il connait.

Les élèves découvrent les éléments culturels en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les gouts de leur âge, les évènements rythmant l'année scolaire et une ouverture sur l'environnement matériel et les grands repères culturels des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés.

Une progressivité est ménagée à partir des trois thématiques proposées tout au long du cycle.

L'enfant	La classe	L'univers enfantin
→ Soi, le corps, les vêtements. → La famille. → L'organisation de la journée. → Les habitudes de l'enfant. → Les trajets quotidiens de l'enfant. → Les usages dans les relations à l'école. → Le temps, les grandes périodes de l'année, de la vie. → Sensations, gouts et sentiments. → Éléments de description physique et morale.	→ L'alphabet. → Les nombres. → Les repères temporels. → Climat et météo. → Les rituels. → Les règles et règlements dans la classe. → Les activités scolaires. → Le sport. → Les loisirs artistiques. → L'amitié.	→ La maison, l'environnement immédiat et concret. → La vie quotidienne, les commerces, les lieux publics. → L'environnement géographique ou culturel proche. → Les animaux. → Les contes et légendes. → Les monstres, fées et autres références culturelles de la littérature enfantine. → Les comptines, les chansons. → La littérature enfantine. → Quelques villes, campagnes et paysages typiques. → Les drapeaux et monnaies. → Les grandes fêtes et coutumes. → Les recettes.

Activités langagières / Comprendre l'oral

Apprendre une seconde langue vivante, c'est une ouverture à d'autres sons, d'autres mots. C'est un état d'esprit fait de curiosité et d'audace car c'est accepter de ne pas (tout) comprendre et de s'exprimer imparfaitement.

Attendus de fin de cycle	**Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.**
Connaissances et compétences associées	**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
▪ Comprendre les consignes de classe. ▪ Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes. ▪ Suivre le fil d'une histoire très courte. ▪ Suivre des instructions courtes et simples. • Répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.	→ Activités d'exposition à la langue dans divers contextes culturellement identifiables, correspondant aux préoccupations des élèves de cet âge, en utilisant les outils numériques, en écoutant la lecture d'albums, des comptines ou des chansons, en visionnant de brefs extraits de dessins d'animation, de films pour enfants. → Appréhension individuelle du document sonore et mises en commun pour repérer et restituer son sens explicite, sans s'interdire le recours à la langue française si besoin. → Repérage de quelques contrastes simples dans le fonctionnement de la langue orale.

Repères de progressivité		
CP	**CE1**	**CE2**
Au **CP** les élèves découvrent et apprennent à utiliser les consignes de classe, quelques mots familiers et quelques expressions très courantes (formules d'encouragement et de félicitation, nom, âge, formules de politesse). Ils peuvent suivre le fil d'une histoire très courte adaptée à leur âge, avec des aides appropriées et des instructions très simples (frapper des mains, se lever…).	Au **CE1**, ils consolident ces connaissances en enrichissant le lexique : ils peuvent comprendre une dizaine de consignes, utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à situer et décrire leur environnement proche (lieu d'habitation par exemple). Ils peuvent suivre 3 ou 4 instructions relatives aux gestes et mouvement du corps et écouter la lecture d'un album adapté à leur âge.	Au **CE2**, les élèves se présentent ou présentent quelqu'un, posent à une personne des questions simples la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient…, et peuvent répondre au même type de questions. Ils suivent le fil d'une histoire simple (comptines, chansons, albums) avec les aides appropriées.

Activités langagières / S'exprimer oralement en continu

Un des enjeux majeurs de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ou régionale réside dans la recherche d'un équilibre entre, d'une part, les activités de répétition et, d'autre part, les activités de production, celles-ci pouvant être personnelles grâce aux dispositifs numériques. L'objectif recherché est avant tout que la prise de parole soit adaptée à la situation de communication. L'intelligibilité prend le pas sur la correction formelle : il faut dédramatiser la prise de parole et encourager la prise de risque tout en apprenant aux élèves qu'un discours, pour être compris, doit obéir à des règles. La prise de parole est accompagnée, aidée et respectée.

Attendus de fin de cycle	**Utiliser des expressions et des phrases simples pour se décrire, décrire le lieu d'habitation et les gens de l'entourage.**

Connaissances et compétences associées	**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
▪ Reproduire un modèle oral. ▪ Utiliser des expressions courtes ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire. ▪ Lire à haute voix de manière expressive un texte bref. ▪ Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés. • Répertoire élémentaire de mots sur les lieux d'habitation et les personnes de l'entourage de l'enfant. • Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes).	→ Activités destinées à rendre compte de la diversité des langues parlées. → Activités permettant l'utilisation de la langue dans des situations analogues à des situations déjà rencontrées. Les élèves analysent et évaluent leur propre pratique de la langue et celle de leurs camarades en direct ou à partir d'enregistrements sonores. → Chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux.

Repères de progressivité		
CP	**CE1**	**CE2**
Au **CP** les élèves doivent reproduire un modèle oral simple extrait d'une comptine, d'un chant, d'une histoire et utiliser une ou deux expressions ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire (nom, âge).	Au **CE1**, les élèves ont la capacité de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire. Ils se présentent de manière autonome en disant leur nom, prénom, âge et lieu d'habitation.	Au **CE2**, ils reproduisent la date, de courtes comptines, des chants, des poèmes. Après entrainement, ils lisent à haute voix des textes brefs et racontent une histoire courte et stéréotypée en s'aidant de quelques images.

Activités langagières / Prendre part à une conversation

Au cycle 2, les situations de dialogue en langue étrangère ou régionale sont plus difficiles à mettre en œuvre que l'expression orale en continu. Le dialogue ne fait pas l'objet d'évaluations formelles.

Attendus de fin de cycle	**Poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont on a immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.**

Connaissances et compétences associées	**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
▪ Saluer. ▪ Se présenter. ▪ Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles. ▪ Formuler des souhaits basiques. ▪ Utiliser des formules de politesse. ▪ Répondre à des questions sur des sujets familiers. ▪ Épeler des mots et des noms familiers. • Répertoire élémentaire de mots sur des sujets familiers. • Syntaxe de la conversation simple de type question / réponse. • Situations de communication.	→ Jeux de rôles. → Enregistrement et réécoute de ce que l'on dit afin d'analyser et évaluer sa propre pratique de la langue. → Échanges électroniques dans le cadre de projets, d'un travail autour d'un album jeunesse, de comptines, de chants et de poèmes.

Repères de progressivité

CP	**CE1**	**CE2**
Au **CP**, les élèves apprennent à répéter des dialogues basiques de rituels de classe.	Au **CE1**, ils commencent à dialoguer en demandant des nouvelles et en réagissant. Ils commencent à utiliser des formules de politesse.	C'est au **CE2** que les élèves peuvent engager une conversation très courte qui permet de réinvestir le lexique relatif à la présentation de soi-même et de quelqu'un, d'utiliser des formules simples de politesse, de présenter des excuses, d'épeler des mots simples et transparents et de répondre à quelques questions pour communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Croisements entre enseignements

Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album jeunesse.

Au cycle 2, dans toutes les disciplines et notamment en éducation physique et sportive, la langue cible peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu ou de travail.

L'enseignement des langues vivantes étrangères ou régionales constitue un moyen de donner toute sa place aux apprentissages culturels et à la formation civique des élèves en s'interrogeant sur les modes de vie des pays ou des régions concernés, leur patrimoine culturel, et en appréhendant les différences avec curiosité et respect.

Enseignements artistiques

La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques.

Moyens, car elles motivent en permanence la pratique plastique comme le travail vocal, l'écoute de la musique et le regard sur les œuvres et les images.

Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun.

Les enseignements artistiques prennent en compte le son et les images qui font partie de l'environnement quotidien des élèves.

Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité.

Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale.

Ces deux enseignements sont propices à la démarche de projet.

Ils s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre...

Ils s'enrichissent du travail concerté avec les structures et partenaires culturels.

Ils sont ainsi le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève, contribuant aux trois champs d'action constitutifs : rencontres, pratiques et connaissances.

Par leur intégration au sein de la classe, ils instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion.

Arts plastiques

L'enseignement des arts plastiques développe particulièrement le potentiel d'invention des élèves, au sein de situations ouvertes favorisant l'autonomie, l'initiative et le recul critique. Il se construit à partir des éléments du langage artistique : forme, espace, lumière, couleur, matière, geste, support, outil, temps. Il explore des domaines variés, tant dans la pratique que dans les références : dessin, peinture, collage, modelage, sculpture, assemblage, photographie, vidéo, création numérique… La rencontre avec les œuvres d'art y trouve un espace privilégié, qui permet aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement. Ces derniers apprennent ainsi à accepter ce qui est autre et autrement en art et par les arts.

En cycle 2, cet enseignement consolide la sensibilisation artistique engagée en maternelle et apporte aux élèves des connaissances et des moyens qui leur permettront, dès le cycle 3, d'explorer une expression personnelle, de reconnaitre la singularité d'autrui et d'accéder à une culture artistique partagée. Les élèves passent ainsi progressivement d'une posture encore souvent autocentrée à une pratique tournée vers autrui et établissent des liens entre leur univers et une première culture artistique commune. La recherche de réponses personnelles et originales aux propositions faites par le professeur dans la pratique est constamment articulée avec l'observation et la comparaison d'œuvres d'art, avec la découverte de démarches d'artistes. Il ne s'agit pas de reproduire mais d'observer pour nourrir l'exploration des outils, des gestes, des matériaux, développer ainsi l'invention et un regard curieux.

Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet dès le cycle 2 de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives. Ponctuellement dans l'année, des projets de réalisation artistique aboutis permettent le passage de la production à l'exposition.

Ce faisant, ils permettent aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, des spectateurs ; ils apprennent eux-mêmes aussi à devenir spectateurs. Le professeur s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions plastiques et à recevoir celles de leurs camarades. Ce temps est également l'occasion de développer le langage oral dans la présentation par les élèves des productions et des démarches engagées. Ce travail se conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini galeries), ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire.

Les quatre compétences énoncées dans le tableau ci-dessous se travaillent toujours de front, lors de chaque séquence, et non successivement.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Expérimenter, produire, créer	▪ S'approprier par les sens les éléments du langage plastique : matière, support, couleur… ▪ Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés. ▪ Tirer parti de trouvailles fortuites, saisir les effets du hasard. ▪ Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie …).	1, 2,4, 5
Mettre en œuvre un projet artistique	▪ Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés. ▪ Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur. ▪ Montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres.	2, 3, 5
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité	▪ Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art. ▪ Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. ▪ Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support…	1, 3
Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.	▪ Effectuer des choix parmi les images rencontrées, établir un premier lien entre son univers visuel et la culture artistique. ▪ Exprimer ses émotions lors de la rencontre avec des œuvres d'art, manifester son intérêt pour la rencontre directe avec des œuvres. ▪ S'approprier quelques œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial. ▪ S'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques.	1, 3, 5

Ces compétences sont développées et travaillées à partir de trois grandes questions proches des préoccupations des élèves, visant à investir progressivement l'art : **la représentation du monde ; l'expression des émotions ; la narration et le témoignage par les images** :

- Entre six et neuf ans, l'enfant investit dans ses productions l'envie de représenter le monde qui l'entoure. Progressivement, il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit (ce moment où l'élève pense qu'il ne sait pas dessiner). L'enjeu est de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait norme.
- À cet âge, l'enfant s'implique dans ses productions à partir de ses peurs, ses rêves, ses souvenirs, ses émotions… Il prend plaisir à inventer des formes, des univers, des langages imaginaires. L'enjeu est de l'amener à expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports…, allant jusqu'à se détacher de la seule imitation du monde visible. Les élèves sont peu à peu rendus tolérants et curieux de la diversité des fonctions de l'art, qui peuvent être liées aux usages symboliques, à l'expression des émotions individuelles ou collectives, ou encore à l'affirmation de soi (altérité, singularité).
- Enfin, entre six et neuf ans, l'enfant raconte souvent des histoires, s'invente des univers et les met en récit par le biais de ses productions. Progressivement, il prend conscience de l'importance de les conserver pour raconter, témoigner de situations qu'il vit seul ou avec ses pairs. L'enjeu est de lui permettre de fréquenter les images, de lui apporter les moyens de les transformer, de le rendre progressivement auteur des images qu'il produit et spectateur des images qu'il regarde.

Toutes les questions du programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolement ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages.

Les acquis sont réinvestis au cours du cycle dans de nouveaux projets pour ménager une progressivité dans les apprentissages. Le professeur s'appuie sur l'univers propre aux élèves, issu de leur curiosité pour les images présentes dans leur environnement quotidien (images issues de la publicité, patrimoine de proximité, albums jeunesse…). Il développe peu à peu chez les élèves une attention aux éléments du langage plastique et une culture plastique commune. Il met en relation constante la production et la perception, deux principes complémentaires : le geste et le regard sont intimement liés, telles la voix et l'écoute, l'écriture et la lecture. Le professeur est également attentif aux inventions des élèves qui peuvent être inattendues, au sens où elles ne relèvent pas d'un conditionnement pédagogique, mais d'intentions rendues possibles par la pédagogie.

L'évaluation, tournée vers les élèves dans une visée essentiellement formative, accompagne les apprentissages, qui se fondent sur des propositions ouvertes favorisant la diversité des réponses. Le professeur prend appui sur l'observation des élèves dans la pratique et lors de la prise de parole, pour valoriser et encourager.

Attendus de fin de cycle	**Réaliser et donner à voir, individuellement ou collectivement, des productions plastiques de natures diverses.** **Proposer des réponses inventives dans un projet individuel ou collectif.** **Coopérer dans un projet artistique.** **S'exprimer sur sa production, celle de ses pairs, sur l'art.** **Comparer quelques œuvres d'art.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
La représentation du monde	▪ Utiliser le dessin dans toute sa diversité comme moyen d'expression. ▪ Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter. ▪ Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions. ▪ Connaitre diverses formes artistiques de représentation du monde : œuvres contemporaines et du passé, occidentales et extra occidentales.	→ Explorer son environnement visuel pour prendre conscience de la présence du dessin et de la diversité des modes de représentation. → Représenter l'environnement proche par le dessin (carnet de croquis) ; photographier en variant les points de vue et les cadrages ; explorer la représentation par le volume, notamment le modelage. → Explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques. → Reconstituer une scène, enregistrer les traces ou le constat d'une observation. → Mettre en relation l'observation des productions plastiques avec les images présentes dans l'environnement quotidien des élèves (images issues de la publicité, patrimoine de proximité, albums jeunesse…). → Comparer et établir des liens entre des œuvres d'art appartenant à un même domaine d'expression plastique ou portant sur un même sujet , à propos des formes, de l'espace, de la lumière, de la couleur, des matières, des gestes, des supports, des outils.

L'expression des émotions	▪ Exprimer sa sensibilité et son imagination en s'emparant des éléments du langage plastique. ▪ Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports… en explorant l'organisation et la composition plastiques. ▪ Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves.	→ Repérer des matières et des matériaux dans l'environnement quotidien, dans les productions de pairs, dans les représentations d'œuvres rencontrées en classe. → Agir sur les formes (supports, matériaux, constituants…), sur les couleurs (mélanges, dégradés, contrastes…), sur les matières et les objets : peindre avec des matières épaisses, fluides, sans dessin préalable ; coller, superposer des papiers et des images ; modeler, creuser pour explorer le volume… → Explorer les possibilités d'assemblage ou de modelage (carton, bois, argile…), la rigidité, la souplesse, en tirant parti de gestes connus : modeler, creuser, pousser, tirer, équilibrer, coller… → Observer, expérimenter des principes d'organisation et de composition plastiques : répétition, alternance, superposition, orientation, concentration, dispersion, équilibre… → Articuler dessin d'observation et d'invention, tirer parti du tracé et du recouvrement (outils graphiques, craies, encres…).
La narration et le témoignage par les images	▪ Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner. ▪ Transformer ou restructurer des images ou des objets. ▪ Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration, de création.	→ Raconter des histoires vraies ou inventées par le dessin, la reprise ou l'agencement d'images connues, l'isolement des fragments, l'association d'images de différentes origines. → Transformer un récit en une image, en explorer divers principes d'organisation (répétition, alternance, superposition, concentration, dispersion, équilibre). → Intervenir sur une image existante, découvrir son fonctionnement, en détourner le sens. → Observer son environnement à l'aide de dispositifs transformant la perception (verres colorés, lentilles, loupes…). → Explorer dans l'environnement proche, dans les médias, dans les médiathèques, les liens entre récit et images. → Découvrir des œuvres d'art comme traces ou témoignages de faits réels restitués de manière plus ou moins fidèle (carnets de voyage du passé et du présent, statuaire…) ou vecteurs d'histoires, héritées ou inventées. → Témoigner en réalisant des productions pérennes ou éphémères données à voir par différents médias : murs de l'école, lieu extérieur, blog…

Croisements entre enseignements

Les arts plastiques en cycle 2 s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences et transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire. L'enseignement des arts plastiques est particulièrement convoqué pour développer l'expérimentation, la mise en œuvre de projets, l'ouverture à l'altérité et la sensibilité aux questions de l'art.

La pratique d'exploration liée aux arts plastiques peut être mise en relation avec la production d'écrit, développant l'invention à un âge où l'enfant garde le gout du jeu, de l'imaginaire.

Dans ce cycle où les élèves structurent leurs apprentissages, plus encore que la réalisation d'une production finale, il s'agit de prêter attention à la recherche, à l'exploration qui lui est sous-jacente.

Comme dans le travail d'écriture, la production en cours est constamment perfectible par modification, ajout ou retrait ; elle laisse des traces dans un temps plus ou moins long, contrairement au langage oral ou à la musique.

Dans les deux cas, il s'agit de rendre possible l'expression individuelle de l'élève au sein d'un groupe classe, de créer les conditions permettant aux pairs d'accueillir l'altérité, notamment lors de débats autour de productions d'élèves ou d'œuvres d'art, de poèmes, de textes littéraires. En arts plastiques comme en écriture, la production gagne à être présentée et valorisée pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, lecteur ou spectateur.

La construction de compétences à partir de questions posées par la pratique permet d'opérer des rapprochements entre les arts plastiques et les enseignements scientifiques (« Questionner le monde »), qui reposent sur une démarche exploratoire et réflexive.

Dans les deux cas, les apprentissages sont conduits au moyen de propositions ouvertes, de situations problèmes qui visent le passage de l'expérience aux connaissances.

Toutefois, en sciences, la recherche vise souvent une solution unique, ou du moins la plus efficace.

En arts, il s'agit de placer les élèves en situation d'exploration ouverte, en recherchant non pas la solution, mais plusieurs solutions.

Par ailleurs, la production artistique implique l'exercice de compétences et le recours à des notions, comme celles de mesure ou de figure géométrique, qui sont développées en lien avec les mathématiques.

Les questions au programme permettent de relier plusieurs enseignements entre eux.

À titre d'exemple, la question « La représentation du monde » s'articule naturellement avec l'enseignement « Questionner le monde » et avec l'éducation physique et sportive, dans des situations mêlant relation d'une expérience vécue, découverte d'un lieu complexe, etc.

La question « La narration et le témoignage par les images » peut s'articuler à l'apprentissage de la lecture ou à l'enseignement des langues vivantes, notamment par l'exploration de la diversité des relations entre texte et image.

Celle intitulée « L'expression des émotions » se nourrit de la lecture de contes et de la découverte de mythes fondateurs pour permettre à l'élève de prêter attention à ses émotions et parvenir à les exprimer ou les traduire par des productions plastiques.

Éducation musicale

L'éducation musicale développe deux grands champs de compétences structurant l'ensemble du parcours de formation de l'élève jusqu'à la fin du cycle 4 : la perception et la production. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression.

La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire.

De même, la mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique.

Au terme du cycle 2, les élèves disposent d'un ensemble d'expériences, de savoir-faire et de repères culturels qui seront à la base de la formation musicale et artistique poursuivie en cycle 3.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Chanter	▪ Chanter une mélodie simple avec une intonation juste, chanter une comptine ou un chant par imitation. ▪ Interpréter un chant avec expressivité.	1.4, 5
Écouter, comparer	▪ Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences. ▪ Décrire et comparer des éléments sonores.	1.1, 1.4, 3, 5
Explorer et imaginer	▪ Imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique. ▪ Inventer une organisation simple à partir de différents éléments sonores.	1.4, 5
Échanger, partager	▪ Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences. ▪ Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.	1.1, 3, 5

Attendus de fin de cycle	**Expérimenter sa voix parlée et chantée, explorer ses paramètres, la mobiliser au bénéfice d'une reproduction expressive.** **Connaitre et mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et précise.** **Imaginer des organisations simples ; créer des sons et maitriser leur succession.** **Exprimer sa sensibilité et exercer son esprit critique tout en respectant les gouts et points de vue de chacun.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Chanter	▪ Reproduire un modèle mélodique, rythmique. ▪ Chanter une mélodie simple avec une intonation juste. ▪ Chanter une comptine, un chant par imitation. ▪ Interpréter un chant avec expressivité (phrasé, articulation du texte) en respectant ses phrases musicales. ▪ Mobiliser son corps pour interpréter. • Les principaux registres vocaux : voix parlée/chantée, aigu, grave. ▪ Éléments constitutifs d'une production vocale : respiration, articulation, posture du corps. ▪ Un répertoire varié de chansons et de comptines. ▪ Éléments de vocabulaire concernant l'usage musical de la voix : fort, doux, aigu, grave, faux, juste, etc.	→ Jeux vocaux mobilisant les diverses possibilités de la voix. → Recherche de la justesse dans l'interprétation. → Mise en mouvement de son corps. → Imitation d'un modèle. → Assimilation d'habitudes corporelles pour chanter.
Écouter, comparer	▪ Décrire et comparer des éléments sonores, identifier des éléments communs et contrastés. ▪ Repérer une organisation simple : récurrence d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, etc. ▪ Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences. • Lexique élémentaire pour décrire la musique : timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo. • Quelques grandes œuvres du patrimoine. • Repères simples dans l'espace et le temps.	→ Identification, caractérisation, tri des éléments perçus lors d'écoutes comparées de brefs extraits musicaux. → Représentations graphiques de passages musicaux.

Explorer et imaginer	▪ Expérimenter les paramètres du son : intensité, hauteur, timbre, durée. ▪ Imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique. ▪ Inventer une organisation simple à partir d'éléments sonores travaillés. • Éléments de vocabulaire liés aux paramètres du son (intensité, durée, hauteur, timbre). • Postures du musicien : écouter, respecter l'autre, jouer ensemble. • Diversité des matériaux sonores.	→ Jeu avec la voix pour exprimer des sentiments (la tristesse, la joie…) ou évoquer des personnages… → Utilisation d'objets sonores (petites percussions, lames sonores, etc.) pour enrichir les réalisations collectives.
Échanger, partager	▪ Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences artistiques. ▪ Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité. ▪ Respecter les règles et les exigences d'une production musicale collective. • Vocabulaire adapté à l'expression de son avis. • Conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect… • Règles et contraintes du travail collectif.	→ Expression et partage avec les autres de son ressenti, de ses émotions, de ses sentiments.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2

Plusieurs principes pédagogiques sont à prendre en compte à chaque niveau :

- Régularité : la voix, l'écoute et la mémoire se développent par des sollicitations régulières dans des situations et sur des objets variés.
- Progressivité des apprentissages : six à huit chants et six à huit œuvres forment progressivement le répertoire de la classe.
- Diversité : choisies dans des styles et des époques divers, les œuvres écoutées posent de premiers repères dans l'espace et dans le temps.

Éducation physique et sportive

L'éducation physique et sportive développe l'accès à un riche champ de pratiques, à forte implication culturelle et sociale, importantes dans le développement de la vie personnelle et collective de l'individu. Tout au long de la scolarité, l'éducation physique et sportive a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble. Elle amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé. Elle assure l'inclusion, dans la classe, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. L'éducation physique et sportive initie au plaisir de la pratique sportive.

L'éducation physique et sportive répond aux enjeux de formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité, a fortiori les plus éloignés de la pratique physique et sportive, de construire **cinq compétences travaillées en continuité** durant les différents cycles :

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps
- S'approprier, par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière
- S'approprier une culture physique sportive et artistique

Pour développer ces compétences générales, l'éducation physique et sportive propose à tous les élèves, de l'école au collège, un parcours de formation constitué de **quatre champs d'apprentissage complémentaires :**

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée
- Adapter ses déplacements à des environnements variés
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
- Conduire et maitriser un affrontement collectif ou interindividuel

Chaque champ d'apprentissage permet aux élèves de construire des compétences intégrant différentes dimensions (motrice, méthodologique, sociale), en s'appuyant sur des activités physiques sportives et artistiques (APSA) diversifiées.

Chaque cycle des programmes (cycles 2, 3, 4) doit permettre aux élèves de rencontrer les quatre champs d'apprentissage.

À l'école et au collège, **un projet pédagogique définit un parcours de formation équilibré et progressif**, adapté aux caractéristiques des élèves, aux capacités des matériels et équipements disponibles, aux ressources humaines mobilisables.

Spécificités du cycle 2

Au cours du cycle 2, les élèves s'engagent spontanément et avec plaisir dans l'activité physique. Ils développent leur motricité, ils construisent un langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées.

Par des pratiques physiques individuelles et collectives, ils accèdent à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui). À l'issue du cycle 2, les élèves ont acquis des habiletés motrices essentielles à la suite de leur parcours en éducation physique et sportive. Une attention particulière est portée au savoir nager.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Développer sa motricité et construire un langage du corps	▪ Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps. ▪ Adapter sa motricité à des environnements variés. ▪ S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui.	1
S'approprier seul ou à plusieurs, par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre	▪ Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action. ▪ Apprendre à planifier son action avant de la réaliser.	2
Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble	▪ Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur…). ▪ Élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements. ▪ Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe.	3
Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière	▪ Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien être. ▪ Ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques.	4
S'approprier une culture physique sportive et artistique	▪ Découvrir la variété des activités et des spectacles sportifs. ▪ Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif.	5

Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée

Attendus de fin de cycle	**Courir, sauter, lancer à des intensités et des durées variables dans des contextes adaptés.** **Savoir différencier : courir vite et courir longtemps / lancer loin et lancer précis / sauter haut et sauter loin.** **Accepter de viser une performance mesurée et de se confronter aux autres.** **Remplir quelques rôles spécifiques.**

Connaissances et compétences associées	**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
▪ Transformer sa motricité spontanée pour maitriser les actions motrices ; courir, sauter, lancer. ▪ Utiliser sa main d'adresse et son pied d'appel et construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale. ▪ Mobiliser de façon optimale ses ressources pour produire des efforts à des intensités variables. ▪ Pendant l'action, prendre des repères extérieurs à son corps pour percevoir : espace, temps, durée et effort. ▪ Respecter les règles de sécurité édictées par le professeur.	→ Activités athlétiques aménagées.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2
Quelle que soit l'activité athlétique, l'enjeu est de confronter l'élève à une performance qu'il peut évaluer. Il doit, tout au long du cycle, en mobilisant toutes ses ressources, agir sur des éléments de sa motricité spontanée pour en améliorer la performance.		

Adapter ses déplacements à des environnements variés

Attendus de fin de cycle	**Se déplacer dans l'eau sur une quinzaine de mètres sans appui et après un temps d'immersion.** **Réaliser un parcours en adaptant ses déplacements à un environnement inhabituel. L'espace est aménagé et sécurisé.** **Respecter les règles de sécurité qui s'appliquent.**

Connaissances et compétences associées	**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
▪ Transformer sa motricité spontanée pour maitriser les actions motrices. ▪ S'engager sans appréhension pour se déplacer dans différents environnements. ▪ Lire le milieu et adapter ses déplacements à ses contraintes. ▪ Respecter les règles essentielles de sécurité. ▪ Reconnaitre une situation à risque.	→ Natation, activités de roule et de glisse, activités nautiques, équitation, parcours d'orientation, parcours d'escalade, etc.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2

En natation, les activités proposées permettent de passer de réponses motrices naturelles (découvrir le milieu, y évoluer en confiance) à des formes plus élaborées (flotter, se repérer) et plus techniques (se déplacer). L'objectif est de passer d'un équilibre vertical à un équilibre horizontal de nageur, d'une respiration réflexe à une respiration adaptée, puis passer d'une propulsion essentiellement basée sur les jambes à une propulsion essentiellement basée sur les bras.

Tout au long du cycle, les activités d'orientation doivent se dérouler dans des espaces de plus en plus vastes et de moins en moins connus ; les déplacements doivent, au fur et à mesure de l'âge, demander l'utilisation de codes de plus en plus symboliques.

Au fur et à mesure du cycle, la maitrise des engins doit amener les élèves à se déplacer dans des milieux de moins en moins protégés et de plus en plus difficiles.

S’exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique

Attendus de fin de cycle	**Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d’actions apprise ou en présentant une action inventée.** **S’adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchainements pour réaliser des actions individuelles et collectives.**

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d’activités et de ressources pour l’élève
▪ S’exposer aux autres : s’engager avec facilité dans des situations d’expression personnelle sans crainte de se montrer. ▪ Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d’actions nouvelles à visée esthétique. ▪ S’engager en sécurité dans des situations acrobatiques en construisant de nouveaux pouvoirs moteurs. ▪ Synchroniser ses actions avec celles de partenaires.	→ Danses collectives, danse de création, activités gymniques, arts du cirque.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2

Les activités expressives, artistiques, esthétiques ou acrobatiques proposées présentent une progressivité en termes de longueur, de difficultés d’exécution.

L’élève évolue au cours du cycle en montrant une pratique de plus en plus élaborée, en passant progressivement de l’exécutant à la composition et à la chorégraphie simple.

Lors des activités gymniques, il réalise des actions de plus en plus tournées et renversées, de plus en plus aériennes, de plus en plus manuelles, de plus en plus coordonnées.

Il réalise progressivement des actions « acrobatiques » mettant en jeu l’équilibre (recherche d’exploits) et pouvant revêtir un caractère esthétique.

Conduire et maitriser un affrontement collectif ou interindividuel

Attendus de fin de cycle	**Dans des situations aménagées et très variées :** **S'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu.** **Contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples.** **Connaitre le but du jeu.** **Reconnaitre ses partenaires et ses adversaires.**

Connaissances et compétences associées	**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
▪ Rechercher le gain du jeu, de la rencontre. ▪ Comprendre le but du jeu et orienter ses actions vers la cible. ▪ Accepter l'opposition et la coopération. ▪ S'adapter aux actions d'un adversaire. ▪ Coordonner des actions motrices simples. ▪ S'informer, prendre des repères pour agir seul ou avec les autres. ▪ Respecter les règles essentielles de jeu et de sécurité.	→ Jeux traditionnels simples (gagne-terrain, béret, balle au capitaine, etc.), jeux collectifs avec ou sans ballon (à effectifs réduits), jeux pré-sportifs, jeux de lutte, jeux de raquettes.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2

Tout au long du cycle, la pratique d'activités collectives doit amener l'élève à se reconnaitre comme attaquant ou défenseur, développer des stratégies, identifier et remplir des rôles et des statuts différents dans les jeux vécus et respecter les règles.

Au cours du cycle, l'élève affronte seul un adversaire afin d'obtenir le gain du jeu, de développer des stratégies comme attaquant ou comme défenseur et de comprendre qu'il faut attaquer tout en se défendant (réversibilité des situations vécues).

Croisements entre enseignements

L'éducation physique et sportive offre de nombreuses situations permettant aux élèves de pratiquer le langage oral. Ils sont ainsi amenés à utiliser un vocabulaire adapté, spécifique pour décrire les actions réalisées par un camarade, pour raconter ce qu'ils ont fait ou vu et pour se faire comprendre des autres.

En lien avec l'enseignement « Questionner le monde », l'éducation physique et sportive participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Elle contribue pleinement à l'acquisition des notions relatives à l'espace et au temps introduites en mathématiques et dans l'enseignement « Questionner le monde ». Toujours en mathématiques, les élèves peuvent utiliser différents modes de représentation (chiffres, graphiques, tableaux) pour rendre compte des performances réalisées et de leur évolution (exemple : graphique pour rendre compte de l'évolution de ses performances au cours du cycle, tableau ou graphique pour comparer les performances de plusieurs élèves).

En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour organiser un groupe, respecter les règles et autrui, accepter l'autre avec ses différences, développer l'estime de soi et regarder avec bienveillance la prestation de camarades.

Une langue vivante étrangère ou régionale peut être utilisée, par exemple pour donner les consignes de jeu ou de travail.

La danse, activité physique et artistique, approchée dans toutes ses formes, permet de faire le lien avec les activités artistiques.

Enseignement moral et civique

Arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015, B.O.E.N. spécial n°6 du 25 juin 2015

Principes généraux

Articulés aux finalités éducatives générales définies par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, les axes principaux du programme d'enseignement moral et civique de l'école élémentaire au lycée se fondent sur les principes et les valeurs inscrits dans les grandes déclarations des Droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la Constitution de la Ve République.

1. L'éducation morale n'est pas du seul fait ni de la seule responsabilité de l'école ; elle commence dans la famille. L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qui est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs dans tous les enseignements et dans toutes les dimensions de la vie scolaire.
2. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Ce sont les valeurs et les normes impliquées par l'acte même d'éduquer telle qu'une école républicaine et laïque peut en former le projet. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité. Cet enseignement requiert de l'enseignant une attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.
3. Les connaissances et compétences à faire acquérir ne sont pas juxtaposées les unes aux autres. Elles s'intègrent dans une culture qui leur donne sens et cohérence et développe les dispositions à agir de façon morale et civique.
4. L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il met en œuvre quatre principes :
    - a) penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie)
    - b) comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline)
    - c) reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ;
    - d) construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens).
5. L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses

méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges.

6. L'enseignement moral et civique doit avoir un horaire spécialement dédié. Mais il ne saurait se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires, tous portés par une même exigence d'humanisme. Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement.

7. Les connaissances et les compétences visées par l'enseignement moral et civique se construisent progressivement en lien avec la maturité de l'élève et son développement psychologique et social. Cela nécessite la reprise des objets enseignés et la consolidation des acquis en suivant des démarches diversifiées et adaptées à l'âge des élèves, afin que l'équipe puisse construire sur chacun des cycles une progression définie autour de quelques repères annuels.

8. Le caractère spécifique de l'enseignement moral et civique suppose la valorisation du travail en groupe ainsi que le recours à des travaux interdisciplinaires ; cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève.

Finalités

Loin de l'imposition de dogmes ou de modèles de comportements, l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique qui ont pour finalité le développement des dispositions permettant aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Cet enseignement articule des valeurs, des savoirs et des pratiques.

Valeurs

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations.

Savoirs

Cet enseignement requiert l'appropriation de savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques...). Il n'existe pas de culture morale et civique sans les connaissances qui instruisent et éclairent les choix et l'engagement éthiques et civiques des personnes.

Pratiques

Développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir. L'enseignement moral et civique est par excellence un enseignement qui met les élèves en activité individuellement et collectivement.

Il n'est ni une simple exhortation édifiante, ni une transmission magistrale de connaissances et de valeurs. Il s'effectue, autant que possible, à partir de situations pratiques, dans la classe et dans la vie scolaire, au cours desquelles les élèves éprouvent la valeur et le sens de cet enseignement (conseils d'élèves, mise en scène de dilemmes moraux, jeux de rôles, débats réglés...).

Architecture

La culture morale et civique comporte quatre dimensions, liées entre elles : une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique.

La sensibilité

La sensibilité est une composante essentielle de la vie morale et civique : il n'y a pas de conscience morale qui ne s'émeuve, ne s'enthousiasme ou ne s'indigne. L'éducation à la sensibilité vise à mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots et à les discuter, et à mieux comprendre ceux d'autrui.

Le droit et la règle

L'éducation au droit et à la règle vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement.

Elle a pour finalité de faire comprendre comment, au sein d'une société démocratique, des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes.

Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

Le jugement

La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'appréhender le point de vue d'autrui, les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix.

Les élèves sont des sujets dont l'autonomie ne peut être progressivement acquise que s'ils ont la capacité de veiller à la cohérence de leur pensée, à la portée de leurs paroles et à la responsabilité de leurs actions. Le développement du jugement moral, modulé selon les âges, fait appel de manière privilégiée aux capacités d'analyse, de discussion, d'échange, de confrontation des points de vue dans des situations problèmes. Il demande une attention particulière au travail du langage, dans toutes ses expressions écrites ou orales.

L'engagement

On ne saurait concevoir un enseignement visant à former l'homme et le citoyen sans envisager sa mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits.

Organisation des tableaux

Les différentes dimensions de l'enseignement moral et civique se construisent de façon continue et progressive du début du cycle 2 jusqu'à la fin du cycle 4 en prenant appui sur le travail accompli à l'école maternelle.

Les objectifs de formation sont donc, pour chaque dimension, identiques aux cycles 2, 3 et 4. Les compétences, connaissances, attitudes et objets d'enseignement mentionnés dans les colonnes précisent la progressivité de la formation de l'élève d'un cycle à l'autre.

La sensibilité : soi et les autres

Objectifs de formation	**Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.** **S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.** **Se sentir membre d'une collectivité.**

Connaissances, capacités et attitudes visées		**Exemples de pratiques en classe, à l'école**
Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, la nature, débats portant sur la vie de la classe.	▪ Connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie). ▪ Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions. ▪ Expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments.	→ Apprendre les techniques des « messages clairs » pour exprimer ses émotions vis-à-vis de ses pairs. → Jeu théâtral, mime. → Les langages de l'art : expression artistique et littéraire des émotions. → Les conseils d'élèves. → Arts visuels : le portrait et l'autoportrait (connaissance de soi et des autres). → Prendre conscience de son corps et du corps des autres à travers des activités de danse. → Les racismes : avec des supports créés par des fondations et associations agréées par le ministère de l'éducation nationale. → La situation de handicap et la pratique de l'inclusion scolaire. → Arts visuels : Marianne, le drapeau national dans les œuvres d'art. → Coopérer au sein d'un projet de classe. → Accepter le partage des tâches dans des situations de recherche (grammaire, conjugaison, mathématiques...), de coopération (EPS, éducation musicale, arts visuels...) ou d'expérimentation (sciences). → Chanter, en comprenant le contexte de leur écriture, quelques couplets de La Marseillaise.
Se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de l'échange et le statut de l'interlocuteur.	▪ Travail sur les règles de la communication.	
Prendre soin de soi et des autres.	▪ Le soin du langage : langage de la politesse. ▪ Le soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain. ▪ Le soin des biens personnels et collectifs. ▪ L'intégrité de la personne.	
Accepter les différences.	▪ Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement...). ▪ Le respect des différences, interconnaissance, tolérance. ▪ La conscience de la diversité des croyances et des convictions.	

Identifier les symboles de la République présents dans l'école.	▪ Connaître les valeurs et reconnaître les symboles de la République française : le drapeau, l'hymne national, les monuments, la fête nationale.	
Apprendre à coopérer.	▪ Initiation aux règles de la coopération.	

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

Objectifs de formation	**Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.** **Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.**

Connaissances, capacités et attitudes visées		**Exemples de pratiques en classe, à l'école**
Adapter sa tenue, son langage et son comportement aux différents contextes de vie et aux différents interlocuteurs.	▪ Initiation à la distinction des registres de langue.	→ Élaboration des règles de vie de classe avec les élèves. → Participation des élèves à l'élaboration des règles de la cour de récréation. → Discussion à visée philosophique : les droits et les devoirs de l'élève. → Conseils d'élèves (sens des règles, des droits et des obligations, sens des punitions et des sanctions). → Discussion à visée philosophique : l'égalité de tous - élèves ou citoyens - devant la loi. → Les droits égaux des garçons et des filles dans toutes les situations de la vie scolaire.
Respecter les autres et les règles de la vie collective. Participer à la définition de règles communes dans le cadre adéquat.	▪ Les règles de vie de la classe et de l'école. ▪ Les droits et les devoirs de l'enfant et de l'élève (la charte d'usage des Tuic de l'école (B2i-1), la Convention internationale des droits de l'enfant (Cide) : art. 2, 6, 9.	
Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser.	▪ Initiation au code de la route et aux règles de prudence, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper).	
Connaître ses droits et les moyens de les faire valoir.	▪ Les différents contextes d'obéissance aux règles, le règlement intérieur, les sanctions.	
Comprendre qu'il existe une gradation des sanctions et que la sanction est éducative (accompagnement, réparation...).	▪ Initiation au vocabulaire de la règle et du droit (règle, règlement, loi...).	
Connaître quelques principes et valeurs fondateurs d'une société démocratique.	▪ Les valeurs : la liberté, l'égalité, la laïcité. ▪ L'égalité de droit entre les femmes et les hommes. ▪ Les droits et les devoirs : de la personne, de l'élève, du citoyen (initiation) ; la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, art. 1, 4, 6.	

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

Objectifs de formation	**Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.** **Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.**

Connaissances, capacités et attitudes visées		Exemples de pratiques en classe, à l'école
Exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels.	▪ Le choix, sa justification. ▪ Connaissance de quelques structures simples de l'argumentation (connecteurs et lexique). ▪ Les raisons qui font juger une action bonne ou mauvaise.	→ Approche du juste, de l'injuste, du bien, du mal à partir de récits (mythes, contes) ou de situations de la vie de la classe. → Dilemmes moraux adaptés à l'âge des enfants. → Pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires. → Approche des préjugés et des stéréotypes à partir de situations de la vie de la classe ou de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse. Organisation de débats réglés sur ces situations. → Approche de la notion de laïcité à travers des exemples vécus ou des récits. → Exercices de clarification des valeurs. → Expression sur Internet.
S'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres.	▪ Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord...). Initiation aux règles du débat. ▪ Initiation à l'argumentation. ▪ Les préjugés et les stéréotypes.	
Aborder la laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire.	▪ Initiation aux différences entre penser, croire et savoir.	
Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.	▪ La notion de bien commun dans la classe et dans l'école. ▪ Les valeurs personnelles et collectives.	

L'engagement : agir individuellement et collectivement

Objectifs de formation	**S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement.** **Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique.**

Connaissances, capacités et attitudes visées		**Exemples de pratiques en classe, à l'école**
Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres. **S'impliquer dans la vie scolaire (actions, projets, instances...).**	▪ L'engagement moral : la confiance, la promesse, la loyauté.	→ Sensibiliser les élèves à quelques grandes figures féminines et masculines de l'engagement (scientifique, humanitaire...). → Associer les élèves à l'élaboration et à la mise en œuvre de projets. → Engager les élèves dans des projets de concours proposés par l'éducation nationale → Encourager les conduites d'entraide, par exemple le tutorat entre pairs, la coopération, la médiation par les pairs. → Valoriser la prise de responsabilité dans la classe, l'école. → Engager la classe dans des actions de solidarité ou en faveur de l'environnement. → Favoriser les conduites altruistes, notamment dans le cadre du parcours citoyen.
Réaliser un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national...).		
Coopérer en vue d'un objectif commun.	▪ La coopération, l'entraide	
Expliquer en mots simples la fraternité et la solidarité.	▪ Les valeurs : la fraternité, la solidarité.	
Prendre des responsabilités dans la classe et dans l'école.	▪ La participation démocratique. ▪ La responsabilité. ▪ Le développement durable.	
S'impliquer progressivement dans la vie collective à différents niveaux.	▪ Le secours à autrui : sens du discernement, en lien avec le dispositif et l'attestation « apprendre à porter secours » (APS).	

Questionner le monde

Dès l'école maternelle, les élèves explorent et observent le monde qui les entoure ; au cycle 2, ils vont apprendre à le questionner de manière plus précise, par une première démarche scientifique et réfléchie. Les objectifs généraux de « Questionner le monde » sont donc : d'une part de permettre aux élèves d'acquérir des connaissances nécessaires pour décrire et comprendre le monde qui les entoure et développer leur capacité à raisonner ; d'autre part de contribuer à leur formation de citoyens. Les apprentissages, repris et approfondis lors des cycles successifs, se poursuivront ensuite tout au long de la scolarité en faisant appel à des idées de plus en plus élaborées, abstraites et complexes.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Pratiquer des démarches scientifiques	▪ **Pratiquer, avec l'aide des professeurs, quelques moments d'une démarche d'investigation : questionnement, observation, expérience, description, raisonnement, conclusion.**	**4**
Imaginer, réaliser	▪ **Observer des objets simples et des situations d'activités de la vie quotidienne.** ▪ **Imaginer et réaliser des objets simples et de petits montages.**	**5**
S'approprier des outils et des méthodes	▪ **Choisir ou utiliser le matériel adapté proposé pour mener une observation, effectuer une mesure, réaliser une expérience.** ▪ **Manipuler avec soin.**	**2**
Pratiquer des langages	▪ **Communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, en cultivant précision, syntaxe et richesse du vocabulaire.** ▪ **Lire et comprendre des textes documentaires illustrés.** ▪ **Extraire d'un texte ou d'une ressource documentaire une information qui répond à un besoin, une question.** ▪ **Restituer les résultats des observations sous forme orale ou d'écrits variés (notes, listes, dessins, voire tableaux).**	**1**
Mobiliser des outils numériques	▪ **Découvrir des outils numériques pour dessiner, communiquer, rechercher et restituer des informations simples.**	**2**

Adopter un comportement éthique et responsable	▪ **Développer un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé grâce à une attitude raisonnée fondée sur la connaissance.** ▪ **Mettre en pratique les premières notions d'éco gestion de l'environnement par des actions simples individuelles ou collectives : gestion de déchets, du papier, économies d'eau et d'énergie (éclairage, chauffage...).**	**3, 5**
Se situer dans l'espace et dans le temps	▪ **Construire des repères spatiaux.** • **Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace géographique.** • **Utiliser et produire des représentations de l'espace.** ▪ **Construire des repères temporels.** • **Ordonner des évènements.** • **Mémoriser quelques repères chronologiques.**	**5**

1. Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets

Cette première découverte de la science concerne la matière sous toutes ses formes, vivantes ou non, naturellement présentes dans notre environnement, transformées ou fabriquées, en articulant le vécu, le questionnement, l'observation de la nature et l'expérimentation avec la construction intellectuelle de premiers modèles ou concepts simples, permettant d'interpréter et expliquer.

La démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation, de l'expérimentation et de la mémorisation, développe l'esprit critique et la rigueur, le raisonnement, le gout de la recherche et l'habileté manuelle, ainsi que la curiosité et la créativité.

Des expériences simples (exploration, observation, manipulation, fabrication) faites par tous les élèves permettent le dialogue entre eux, l'élaboration de leur représentation du monde qui les entoure, l'acquisition de premières connaissances scientifiques et d'habiletés techniques.

La mise en œuvre de ces démarches d'investigation permet aux élèves de développer des manières de penser, de raisonner, d'agir en cultivant le langage oral et écrit.

A. Qu'est-ce que la matière ?

Attendus de fin de cycle	**Identifier les trois états de la matière et observer des changements d'états.** **Identifier un changement d'état de l'eau dans un phénomène de la vie quotidienne.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Identifier les trois états de la matière et observer des changements d'états **Identifier un changement d'état de l'eau dans un phénomène de la vie quotidienne**	▪ Comparer et mesurer la température, le volume, la masse de l'eau à l'état liquide et à l'état solide. ▪ Reconnaitre les états de l'eau et leur manifestation dans divers phénomènes naturels. ▪ Mettre en œuvre des expériences simples impliquant l'eau et/ou l'air. • Quelques propriétés des solides, des liquides et des gaz. • Les changements d'états de la matière, notamment solidification, condensation et fusion. • Les états de l'eau (liquide, glace, vapeur d'eau). • Existence, effet et quelques propriétés de l'air (matérialité et compressibilité de l'air).	→ Observer des processus de solidification et de fusion de l'eau. → Relier des états liquide et solide de l'eau dans la nature en relation avec certains phénomènes météorologiques observés (nuages, pluie, neige, grêle, glace). → Mettre en mouvement différents objets avec le vent pour prendre conscience de l'existence de l'air. → Mettre en œuvre des dispositifs simples (seringues, ballons, pompes à vélo, récipients de formes variées, etc.) visant à éprouver la matérialité de l'air.

Repères de progressivité		
CP	**CE1**	**CE2**
		Tout ce qui est lié à l'état gazeux est abordé en **CE2**.

B. Comment reconnaitre le monde vivant ?

Attendus de fin de cycle	**Connaitre des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité.** **Reconnaitre des comportements favorables à sa santé.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Connaitre des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité	▪ Identifier ce qui est animal, végétal, minéral ou élaboré par des êtres vivants. • Développement d'animaux et de végétaux. • Le cycle de vie des êtres vivants. • Régimes alimentaires de quelques animaux. • Quelques besoins vitaux des végétaux.	→ Observer, comme en maternelle, des manifestations de la vie sur soi, sur les animaux et sur les végétaux. → Observer des animaux et des végétaux de l'environnement proche, puis plus lointain, → Réaliser de petits écosystèmes (élevages, cultures) en classe, dans un jardin d'école ou une mare d'école.
	▪ Identifier les interactions des êtres vivants entre eux et avec leur milieu • Diversité des organismes vivants présents dans un milieu et leur interdépendance. • Relations alimentaires entre les organismes vivants. • Chaines de prédation. ▪ Identifier quelques interactions dans l'école.	→ Réaliser des schémas simples des relations entre organismes vivants et avec le milieu. → Suivi de ce qui entre et sort de la classe (papier, recyclage), de la cantine (aliments, eau, devenir des déchets).

Reconnaitre des comportements favorables à sa santé	▪ Repérer les éléments permettant la réalisation d'un mouvement corporel. ▪ Mesurer et observer la croissance de son corps. • Croissance (taille, masse, pointure). • Modifications de la dentition.	→ Utiliser des toises, des instruments de mesure. → Tableaux et graphiques.
	▪ Mettre en œuvre et apprécier quelques règles d'hygiène de vie : variété alimentaire, activité physique, capacité à se relaxer et mise en relation de son âge et de ses besoins en sommeil, habitudes quotidiennes de propreté (dents, mains, corps). • Catégories d'aliments, leur origine. • Les apports spécifiques des aliments (apport d'énergie : manger pour bouger). • La notion d'équilibre alimentaire (sur un repas, sur une journée, sur la semaine). • Effets positifs d'une pratique physique régulière sur l'organisme. • Changements des rythmes d'activité quotidiens (sommeil, activité, repos…).	→ Utiliser des toises, des instruments de mesure pour suivre sa croissance. → Tableaux et graphiques. → Déterminer les principes d'une alimentation équilibrée et variée. → Élaborer et intégrer quelques règles d'hygiène de vie et de sécurité.

C. Les objets techniques. Qu'est-ce que c'est ? À quels besoins répondent-ils ? Comment fonctionnent-ils ?

Attendus de fin de cycle	**Comprendre la fonction et le fonctionnement d'objets fabriqués.** **Réaliser quelques objets et circuits électriques simples, en respectant des règles élémentaires de sécurité.** **Commencer à s'approprier un environnement numérique.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Comprendre la fonction et le fonctionnement d'objets fabriqués	▪ Observer et utiliser des objets techniques et identifier leur fonction. ▪ Identifier des activités de la vie quotidienne ou professionnelle faisant appel à des outils et objets techniques.	→ Par l'usage de quelques objets techniques, actuels ou anciens, identifier leur domaine et leur mode d'emploi, leurs fonctions. → Dans une démarche d'observation, démonter-remonter, procéder à des tests et essais. → Découvrir une certaine diversité de métiers courants. → Interroger des hommes et des femmes au travail sur les techniques, outils et machines utilisés.
Réaliser quelques objets et circuits électriques simples, en respectant des règles élémentaires de sécurité	▪ Réaliser des objets techniques par association d'éléments existants en suivant un schéma de montage. ▪ Identifier les propriétés de la matière vis-à-vis du courant électrique. ▪ Différencier des objets selon qu'ils sont alimentés avec des piles ou avec le courant du secteur. ▪ Constituants et fonctionnement d'un circuit électrique simple. ▪ Exemples de bon conducteurs et d'isolants. ▪ Rôle de l'interrupteur. ▪ Règles élémentaires de sécurité.	→ Concernant les réalisations, les démarches varient en fonction de l'âge des élèves, de l'objet fabriqué, de leur familiarité avec ce type de démarche et en travaillant avec eux les règles élémentaires de sécurité. → Exemples : réaliser une maquette de maison de poupée, un treuil, un quizz simple. → Réaliser des montages permettant de différencier des matériaux en deux catégories : bons conducteurs et isolants. → Exemple : réaliser un jeu d'adresse électrique.

Commencer à s'approprier un environnement numérique	▪ Décrire l'architecture simple d'un dispositif informatique. ▪ Avoir acquis une familiarisation suffisante avec le traitement de texte et en faire un usage rationnel (en lien avec le français).	→ Observer les connexions entre les différents matériels. → Familiarisation progressive par la pratique, usage du correcteur orthographique. → Mise en page, mise en forme de paragraphes, supprimer, déplacer, dupliquer. → Saisie, traitement, sauvegarde, restitution.

2. Questionner l'espace et le temps

Dans cet enseignement, au cycle 2, les élèves passent progressivement d'un temps individuel autocentré à un temps physique et social décentré, et de la même façon d'un espace autocentré à un espace géographique et cosmique.

Cette capacité de décentration leur permet de comprendre d'abord l'évolution de quelques aspects des modes de vie à l'échelle de deux ou trois générations, de comprendre les interactions entre l'espace et les activités humaines et de comparer des espaces géographiques simples.

En fin de cycle, les élèves entrent dans la compréhension du temps long, donc de l'histoire, et commencent à penser la planète, donc sa géographie, comme un tout dans sa variété et sa complexité. Cette démarche est enrichie en explorant la diversité des œuvres humaines réalisées selon le temps et les lieux.

Dès le CP, les élèves, guidés par le maitre, mènent sur le terrain, des observations, manipulations, explorations et descriptions, complétées par des récits, des témoignages et des études de documents. Ils repèrent ainsi des régularités, des transformations, des corrélations et **dégagent des faits remarquables**.

Ces pratiques régulières articulent des moments ritualisés en évolution constante et des séquences structurées.

A. Se situer dans l'espace

Cette compétence transversale, indispensable à la structuration cognitive des élèves, se construit à partir d'une verbalisation et de rituels quotidiens ainsi que de séquences dédiées, qui installent progressivement des repères spatiaux ainsi qu'un langage précis.

Attendus de fin de cycle	**Se repérer dans l'espace et le représenter.** **Situer un lieu sur une carte, sur un globe ou sur un écran informatique.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Se repérer dans l'espace et le représenter	▪ Se repérer dans son environnement proche. ▪ Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères. • Vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest…). • Vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre…).	***Ce travail est mené en lien avec les mathématiques.*** → Passer, dans les activités, de l'espace proche et connu à un espace inconnu. → Mises en situations, avec utilisation orale puis écrite d'un langage approprié.
	▪ Produire des représentations des espaces familiers (les espaces scolaires extérieurs proches, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors de sorties). • Quelques modes de représentation de l'espace.	***Ce travail est mené en lien avec les mathématiques.*** → Étudier des représentations de l'espace environnant (maquettes, plans, photos), en produire. → Dessiner l'espace de l'école.
	▪ Lire des plans, se repérer sur des cartes. • Éléments constitutifs d'une carte : titre, échelle, orientation, légende.	→ Prélever des informations sur une carte.

Situer un lieu sur une carte ou un globe ou sur un écran informatique	▪ Identifier des représentations globales de la Terre et du monde. ▪ Situer les espaces étudiés sur une carte ou un globe. ▪ Repérer la position de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents. ▪ Savoir que la Terre fait partie d'un univers très vaste composé de différents types d'astres. • De l'espace connu à l'espace lointain : ♦ les pays, les continents, les océans ; ♦ la Terre et les astres (la Lune, le Soleil…).	→ Cartes, cartes numériques, planisphères, globe comme instruments de visualisation de la planète pour repérer la présence des océans, des mers, des continents, de l'équateur et des pôles… → Cartes du système solaire ; repérage de la position de la Terre par rapport au Soleil. → Saisons, lunaisons, à l'aide de modèles réduits (boules éclairées).

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2
		Au **CE2**, on commence l'étude de l'espace géographique terrestre à travers quelques milieux géographiques caractéristiques. En partant de l'espace vécu puis en abordant progressivement les espaces plus lointains ou peu familiers, on contribue à la décentration de l'élève.

B. Se situer dans le temps

Cette compétence transversale, indispensable à la structuration cognitive des élèves, se construit à partir d'une verbalisation et de rituels quotidiens ainsi que de séquences dédiées, qui installent progressivement des repères temporels ainsi qu'un langage précis.

Attendus de fin de cycle	**Se repérer dans le temps et mesurer des durées.** **Repérer et situer quelques évènements dans un temps long.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Se repérer dans le temps et le mesurer	▪ Identifier les rythmes cycliques du temps. ▪ Lire l'heure et les dates. • L'alternance jour/nuit. • Le caractère cyclique des jours, des semaines, des mois, des saisons. • La journée est divisée en heures. • La semaine est divisée en jours.	→ Calendriers pour marquer les repères temporels (année, mois, semaine, jour). → « Roue des jours » pour mettre en évidence le caractère cyclique des jours de la semaine. → Emploi du temps d'une journée. → Horloge, pendule pour appréhender quelques repères de codification du temps. Cadran solaire.
	▪ Comparer, estimer, mesurer des durées. • Unités de mesure usuelles de durées : jour, semaine, heure, minute, seconde, mois, année, siècle, millénaire. • Relations entre ces unités.	***Ce travail est mené en lien avec les mathématiques.*** → Utiliser un sablier, des horloges et des montres à aiguilles et à affichage digital, un chronomètre.
	▪ Situer des évènements les uns par rapport aux autres. • Les évènements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres. • Continuité et succession, antériorité et postériorité, simultanéité.	→ Calendriers pour repérer et situer sur le mois puis l'année, des dates particulières personnelles ou historiques. → Les frises chronologiques pour repérer et situer des évènements sur un temps donné (avant, après, pendant, au fil du temps, il y a tant de jours, de mois, d'années...). → Situation temporelle d'évènements dans un récit.

Repérer et situer quelques évènements dans un temps long	▪ Prendre conscience que le temps qui passe est irréversible. • Le temps des parents. • Les générations vivantes et la mémoire familiale. • L'évolution des sociétés à travers des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements...) et des techniques à diverses époques.	→ Éphéméride pour appréhender l'irréversibilité du temps. → Élaborer et utiliser des calendriers et/ou des frises à différentes échelles temporelles (chronologiques, générationnelles, historiques). → Situer sur une frise chronologique simple des évènements vécus ou non dans la classe, l'école, le quartier, la ville, le pays, le monde.
	▪ Repérer des périodes de l'histoire du monde occidental et de la France en particulier, quelques grandes dates et personnages clés. • Quelques personnages et dates.	→ Ressources locales (monuments, architecture...), récits, témoignages, films vus comme des éléments d'enquête.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2
Les rythmes cycliques sont étudiés dès le **CP** en continuité du travail amorcé en classe maternelle. Les outils de représentation du temps, calendrier, frise … sont utilisés tout au long du cycle.		
		Le repérage des grandes périodes historiques se travaille au **CE2**. Au **CE2**, on commence l'étude du temps long et de l'espace géographique terrestre à travers quelques évènements, personnages et modes de vie caractéristiques des principales périodes de l'histoire de la France et du monde occidental et à travers quelques milieux géographiques caractéristiques.

C. Explorer les organisations du monde

Progressivement, au cycle 2, en se demandant en quoi ils participent d'un monde en transformation, les élèves développent des savoir-faire et des connaissances leur permettant de comprendre qu'ils font partie d'une société organisée qui évolue dans un temps et un espace donnés.

Attendus de fin de cycle	**Comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes, et quelques représentations du monde.** **Comprendre qu'un espace est organisé.** **Identifier des paysages.**

Connaissances et compétences associées		**Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève**
Comparer des modes de vie	▪ Comparer des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements...) à différentes époques ou de différentes cultures. • Quelques éléments permettant de comparer des modes de vie : alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements… • Quelques modes de vie des hommes et des femmes et quelques représentations du monde à travers le temps historique. • Les modes de vie caractéristiques dans quelques espaces très emblématiques.	→ Documents, documents numériques, documentaires, écoute et lecture de témoignages, récits. → Documents, documents numériques, documentaires, témoignages.
Comprendre qu'un espace est organisé	▪ Découvrir le quartier, le village, la ville: ses principaux espaces et ses principales fonctions. • Des espaces très proches (école, parc, parcours régulier...) puis proches et plus complexes (quartier, village, centre-ville, centre commercial...), en construisant progressivement des légendes. • Des organisations spatiales, à partir de photographies paysagères de terrain et aériennes; à partir de documents cartographiques. • Une carte thématique simple des villes en France. • Le rôle de certains acteurs urbains : la municipalité, les habitants, les commerçants …	→ Photographies prises sur le terrain, dessins ; photographies aériennes obliques (schématisations), puis verticales; plans, cartes topographiques (schématisations); tableau de chiffres (population des grandes villes).

Identifier des paysages	▪ Reconnaitre différents paysages: les littoraux, les massifs montagneux, les campagnes, les villes, les déserts... • Les principaux paysages français en s'appuyant sur des lieux de vie. • Quelques paysages de la planète et leurs caractéristiques.	→ Photographies paysagères, de terrain, vues aériennes, globe terrestre, planisphère, films documentaires.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2
Au **CP** : les élèves observent et comparent leur mode de vie à celui de leurs parents et de leurs grands-parents, ils observent et décrivent des milieux proches puis découvrent aussi des milieux plus lointains et variés, en exploitant les projets de classe.	Au **CE1** : les élèves étudient l'évolution des modes de vie et des évènements remarquables à l'échelle de trois à quatre générations. Ils extraient les principales caractéristiques des milieux humanisés dans l'espace proche pour les comparer à des milieux plus lointains et variés : comment habite-t-on, comment circule-t-on en ville, à la campagne, en France ou ailleurs ?	Au **CE2** : les élèves découvrent et comparent les modes de vie de quelques personnages, grands et petits, femmes et hommes (une paysanne, un artisan, une ouvrière, un soldat, un écrivain, une savante, un musicien, une puissante…), appréhendent quelques grands faits de quelques périodes historiques. À partir de critères de comparaison, les élèves découvrent comment d'autres sociétés vivent et se sont adaptées à leur milieu naturel (habitat, alimentation, vêtements, coutumes, importance du climat, du relief, de la localisation…). À partir de l'exemple d'un milieu urbain proche, ils étudient comment les sociétés humaines organisent leur espace pour exercer leurs activités : résidentielles, commerciales, industrielles, administratives...

Croisements entre enseignements

L'enseignement « Questionner le monde » est en premier lieu en relation avec celui de mathématiques. Les élèves sont amenés à lire des tableaux, faire des relevés et les noter, effectuer des mesures.

Ils utilisent des notions de géométrie et mesurent des grandeurs lors de la fabrication d'objets techniques. Ils utilisent des repères temporels et spatiaux pour situer des évènements ou situer des lieux sur une carte.

En éducation physique et sportive, le rôle des muscles, des tendons et des os pour la production des mouvements est mis en évidence, tout comme les bénéfices de l'activité physique sur l'organisme.

En manipulant un lexique explicite pour décrire et concevoir des objets, pour désigner une action par un verbe spécifique, et une syntaxe appropriée pour la situer dans le temps et dans la succession de causes et d'effets, cet enseignement participe également à renforcer les compétences des élèves en production écrite et orale.

Ils s'initient aussi à un usage particulier de l'écriture : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du professeur d'écrits documentaires.

En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement sont l'occasion, pour les élèves, de confronter leurs idées dans des discussions collectives, développer le gout de l'explication, de l'argumentation et leur jugement critique, de prendre confiance en leur propre intelligence capable d'explorer le monde.

Des liens sont possibles avec les enseignements artistiques lors du travail sur les matériaux et les objets techniques.

Mathématiques

Au cycle 2, la résolution de problèmes est au centre de l'activité mathématique des élèves, développant leurs capacités à chercher, raisonner et communiquer.

Les problèmes permettent d'aborder de nouvelles notions, de consolider des acquisitions, de provoquer des questionnements. Ils peuvent être issus de situations de vie de classe ou de situations rencontrées dans d'autres enseignements, notamment « Questionner le monde ». Ils ont le plus souvent possible un caractère ludique. On veillera à proposer aux élèves dès le CP des problèmes pour apprendre à chercher qui ne soient pas de simples problèmes d'application à une ou plusieurs opérations mais nécessitent des recherches avec tâtonnements.

La composante écrite de l'activité mathématique devient essentielle. Ces écrits sont d'abord des écritures et représentations produites en situation par les élèves eux-mêmes qui évoluent progressivement avec l'aide du professeur vers des formes conventionnelles. Il est tout aussi essentiel qu'une activité langagière orale reposant sur une syntaxe et un lexique adaptés accompagne le recours à l'écrit et soit favorisée dans les échanges d'arguments entre élèves.

L'introduction et l'utilisation des symboles mathématiques sont réalisées au fur et à mesure qu'ils prennent sens dans des situations d'action, en relation avec le vocabulaire utilisé.

Les élèves consolident leur compréhension des nombres entiers, déjà rencontrés au cycle 1. Ils étudient différentes manières de désigner les nombres, notamment leurs écritures en chiffres, leurs noms à l'oral, les compositions-décompositions fondées sur les propriétés numériques (le double de, la moitié de, etc.), ainsi que les décompositions en unités de numération (unités, dizaines, etc.).

Les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) sont étudiées à partir de problèmes qui contribuent à leur donner du sens, en particulier des problèmes portant sur des grandeurs ou sur leurs mesures.

La pratique quotidienne du calcul mental conforte la maitrise des nombres et des opérations.

En lien avec le travail mené dans « Questionner le monde » les élèves rencontrent des grandeurs qu'ils apprennent à mesurer, ils construisent des connaissances de l'espace essentielles et abordent l'étude de quelques relations géométriques et de quelques objets (solides et figures planes) en étant confrontés à des problèmes dans lesquels ces connaissances sont en jeu.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Chercher	▪ S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses, si besoin avec l'accompagnement du professeur après un temps de recherche autonome. ▪ Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même, les autres élèves ou le professeur.	2, 4
Modéliser	▪ Utiliser des outils mathématiques pour résoudre des problèmes concrets, notamment des problèmes portant sur des grandeurs et leurs mesures. ▪ Réaliser que certains problèmes relèvent de situations additives, d'autres de situations multiplicatives, de partages ou de groupements. ▪ Reconnaitre des formes dans des objets réels et les reproduire géométriquement.	1, 2, 4
Représenter	▪ Appréhender différents systèmes de représentations (dessins, schémas, arbres de calcul, etc.). ▪ Utiliser des nombres pour représenter des quantités ou des grandeurs. ▪ Utiliser diverses représentations de solides et de situations spatiales.	1, 5
Raisonner	▪ Anticiper le résultat d'une manipulation, d'un calcul, ou d'une mesure. ▪ Raisonner sur des figures pour les reproduire avec des instruments. ▪ Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats d'une expérience, sources internes ou externes à la classe, etc.) pour modifier son jugement. ▪ Prendre progressivement conscience de la nécessité et de l'intérêt de justifier ce que l'on affirme.	2, 3, 4
Calculer	▪ Calculer avec des nombres entiers, mentalement ou à la main, de manière exacte ou approchée, en utilisant des stratégies adaptées aux nombres en jeu. ▪ Contrôler la vraisemblance de ses résultats.	4
Communiquer	▪ Utiliser l'oral et l'écrit, le langage naturel puis quelques représentations et quelques symboles pour expliciter des démarches, argumenter des raisonnements.	1, 3

Nombres et calculs

La connaissance des nombres entiers et du calcul est un objectif majeur du cycle 2. Elle se développe en appui sur les quantités et les grandeurs, en travaillant selon plusieurs axes.

Des résolutions de problèmes contextualisés : dénombrer des collections, mesurer des grandeurs, repérer un rang dans une liste, prévoir des résultats d'actions portant sur des collections ou des grandeurs (les comparer, les réunir, les augmenter, les diminuer, les partager en parts égales ou inégales, chercher combien de fois l'une est comprise dans l'autre, etc.). Ces actions portent sur des objets tout d'abord matériels puis évoqués à l'oral ou à l'écrit ; le travail de recherche et de modélisation sur ces problèmes permet d'introduire progressivement les quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division).

L'étude de relations internes aux nombres : comprendre que le successeur d'un nombre entier c'est « ce nombre plus un », décomposer/recomposer les nombres additivement, multiplicativement, en utilisant les unités de numération (dizaines, centaines, milliers), changer d'unités de numération de référence, comparer, ranger, itérer une suite (+1, +10, +n), etc.

L'étude des différentes désignations orales et/ou écrites : nom du nombre ; écriture usuelle en chiffres (numération décimale de position) ; *double* de, *moitié* de, *somme* de, *produit* de ; *différence* de, *quotient* et *reste de* ; écritures en ligne additives/soustractives, multiplicatives, mixtes, en unités de numération, etc.

L'appropriation de stratégies de calcul adaptées aux nombres et aux opérations en jeu. Ces stratégies s'appuient sur la connaissance de faits numériques mémorisés (répertoires additif et multiplicatif, connaissance des unités de numération et de leurs relations, etc.) et sur celle des propriétés des opérations et de la numération. Le calcul mental est essentiel dans la vie quotidienne où il est souvent nécessaire de parvenir rapidement à un ordre de grandeur du résultat d'une opération, ou de vérifier un prix, etc.

Une bonne connaissance des nombres inférieurs à mille et de leurs relations est le fondement de la compréhension des nombres entiers et ce champ numérique est privilégié pour la construction de stratégies de calcul et la résolution des premiers problèmes arithmétiques.

Attendus de fin de cycle	**Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer.** **Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers.** **Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul.** **Calculer avec des nombres entiers.**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer	▪ Dénombrer, constituer et comparer des collections. ▪ Utiliser diverses stratégies de dénombrement. • Procédures de dénombrement (décompositions/recompositions additives ou multiplicatives, utilisations d'unités intermédiaires : dizaines, centaines, en relation ou non avec des groupements). ▪ Repérer un rang ou une position dans une file ou sur une piste. ▪ Faire le lien entre le rang dans une liste et le nombre d'éléments qui le précèdent. • Relation entre ordinaux et cardinaux. ▪ Comparer, ranger, encadrer, intercaler des nombres entiers, en utilisant les symboles =, ≠, <, >. • Egalite traduisant l'équivalence de deux désignations du même nombre. • Ordre. • Sens des symboles =, ≠, <, >.	→ Dénombrer des collections en les organisant et désigner leur nombre d'éléments (écritures additives ou multiplicatives, écritures en unités de numération, écriture usuelle). → Une importance particulière est accordée aux regroupements par dizaines, centaines, milliers. → Les comparaisons peuvent porter sur des écritures usuelles ou non : par exemple comparer 8+5+4 et 8+3+2+4 en utilisant que 5=3+2 et en déduire que les deux nombres sont égaux.
Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers	▪ Utiliser diverses représentations des nombres (écritures en chiffres et en lettres, noms à l'oral, graduations sur une demi-droite, constellations sur des dés, doigts de la main…). ▪ Passer d'une représentation à une autre, en particulier associer les noms des nombres à leurs écritures chiffrées. ▪ Interpréter les noms des nombres à l'aide des unités de numération et des écritures arithmétiques. • Unités de numération (unités simples, dizaines, centaines, milliers) et leurs relations (principe décimal de la numération en chiffres). • Valeur des chiffres en fonction de leur rang dans l'écriture d'un nombre (principe de position). • Noms des nombres.	→ Les connaissances de la numération orale sont approfondies par un travail spécifique à partir des « mots-nombres ». → Utiliser des écritures en unités de numération (5d 6u, mais aussi 4d 16u ou 6u 5d pour 56). → Itérer une suite de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100.
	▪ Associer un nombre entier à une position sur une demi-droite graduée, ainsi qu'à la distance de ce point à l'origine. ▪ Associer un nombre ou un encadrement à une grandeur en mesurant celle-ci à l'aide d'une unité. • La demi-droite graduée comme mode de représentation des nombres grâce au lien entre nombres et longueurs. • Lien entre nombre et mesure de grandeurs une unité étant choisie.	→ Graduer une droite munie d'un point origine à l'aide d'une unité de longueur. → Faire le lien entre unités de numération et unités du système métrique étudiées au cycle 2.

Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul	▪ Résoudre des problèmes issus de situations de la vie quotidienne ou adaptés de jeux portant sur des grandeurs et leur mesure, des déplacements sur une demi-droite graduée…, conduisant à utiliser les quatre opérations. • Sens des opérations. • Problèmes relevant des structures additives (addition/soustraction). • Problèmes relevant des structures multiplicatives, de partages ou de groupements (multiplication/division). ▪ Modéliser ces problèmes à l'aide d'écritures mathématiques. • Sens des symboles +, −, ×, :	→ Étudier les liens, entre : ◆ addition et soustraction ◆ multiplication et division. → Distinguer les problèmes relevant des structures additives des problèmes relevant de structures multiplicatives.
Organisation et gestion de données	▪ Exploiter des données numériques pour répondre à des questions. ▪ Présenter et organiser des mesures sous forme de tableaux. • Modes de représentation de données numériques : tableaux, graphiques simples, etc.	***Ce travail est mené en lien avec « Grandeurs et mesures » et « Questionner le monde ».***
Calculer avec des nombres entiers	▪ Mémoriser des faits numériques et des procédures. • Tables de l'addition et de la multiplication. • Décompositions additives et multiplicatives de 10 et de 100, compléments à la dizaine supérieure, à la centaine supérieure, multiplication par une puissance de 10, doubles et moitiés de nombres d'usage courant, etc.	→ Répondre aux questions : ◆ 7 × 4 = ? ; 28 = 7 × ? ; 28 = 4 × ?, etc. → Utiliser ses connaissances sur la numération : ◆ « 24×10, c'est 24 dizaines, c'est 240 ».
	▪ Élaborer ou choisir des stratégies de calcul à l'oral et à l'écrit. ▪ Vérifier la vraisemblance d'un résultat, notamment en estimant son ordre de grandeur. • Addition, soustraction, multiplication, division. • Propriétés implicites des opérations : ◆ 2+9, *c'est pareil que* 9+2, ◆ 3×5×2, *c'est pareil que* 3×10. • Propriétés de la numération : ◆ « 50+80, *c'est 5 dizaines + 8 dizaines, c'est 13 dizaines, c'est 130* » ◆ « 4×60, *c'est 4×6 dizaines, c'est 24 dizaines, c'est 240* ».	→ Traiter des calculs relevant des quatre opérations, expliciter les procédures utilisées et comparer leur efficacité. → Pour calculer, estimer ou vérifier un résultat, utiliser divers supports ou instruments : les doigts ou le corps, bouliers ou abaques, ficelle à nœuds, cailloux ou jetons, monnaie fictive, double règle graduée, calculette, etc.

Calcul mental	▪ Calculer mentalement pour obtenir un résultat exact ou évaluer un ordre de grandeur.	→ Calculer mentalement ◆ sur les nombres 1, 2, 5, 10, 20, 50, 100 en lien avec la monnaie ◆ sur les nombres 15, 30, 45, 60, 90 en lien avec les durées. → Résoudre mentalement des problèmes arithmétiques, à données numériques simples → Utiliser les propriétés des opérations, y compris celles du type 5×12 = 5×10 + 5×2.
Calcul en ligne	▪ Calculer en utilisant des écritures en ligne additives, soustractives, multiplicatives, mixtes.	→ Exemples de stratégies de calcul en ligne : ◆ 5×36 = 5×2x18 = 10x18 = 180 ◆ 5×36 = 150 + 30 = 180 ◆ 5×36u = 15d + 30u = 15d + 3d = 180u → Utiliser des écritures en ligne du type 21 = 4×5 + 1 pour trouver le quotient et le reste de la division de 21 par 4 (ou par 5).
Calcul posé	▪ Mettre en œuvre un algorithme de calcul posé pour l'addition, la soustraction, la multiplication.	→ L'apprentissage des techniques opératoires posées (addition, soustraction, multiplication) se fait en lien avec la numération et les propriétés des opérations.

Repères de progressivité

CP	CE1	CE2
Il est possible, lors de la résolution de problèmes, d'aller au-delà des repères de progressivité identifiés pour chaque niveau.		
Au **CP**, l'étude systématique des relations numériques entre des nombres inférieurs à 10, puis à 20 (décomposition/recomposition), est approfondie durant toute l'année. Parallèlement, l'étude de la numération décimale écrite en chiffres (dizaines, unités simples) pour les nombres jusqu'à 100 et celle de la désignation orale, permet aux élèves de dénombrer et constituer des collections de plus en plus importantes (la complexité de la numération orale en France doit être prise en compte pour les nombres supérieur à 69).	Au **CE1**, un temps conséquent est consacré à la reprise de l'étude des nombres jusqu'à 100, notamment pour leur désignation orale et pour les stratégies de calcul mental ou écrit. Parallèlement, l'étude de la numération décimale écrite (centaine, dizaines, unités simples) est étendue par paliers, jusqu'à 200, puis 600 et éventuellement 1000, puis au **CE2**, jusqu'à 10 000 (l'absence de mot spécifique pour désigner le groupement suivant correspondant à 10 000 justifie ce palier).	

<table>
<tr><td colspan="2">Au CP, les élèves commencent à résoudre des problèmes additifs et soustractifs auxquels s’ajoutent des problèmes multiplicatifs dans la suite du cycle. L’étude de la division, travaillée au cycle 3, est initiée au cours du cycle 2 dans des situations simples de partage ou de groupement. Elle est ensuite préparée par la résolution de deux types de problèmes : ceux où l’on cherche combien de fois une grandeur contient une autre grandeur et ceux où l’on partage une grandeur en un nombre donné de grandeurs.</td><td>Au CE2, les élèves sont amenés à résoudre des problèmes plus complexes, éventuellement à deux étapes, nécessitant par exemple l’exploration d’un tableau ou d’un graphique, ou l’élaboration d’une stratégie de résolution originale.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Le réinvestissement dans de nombreux problèmes arithmétiques élémentaires permet ensuite aux élèves d’accéder à différentes compréhensions de chaque opération.</td></tr>
<tr><td colspan="3">En ce qui concerne le calcul, les élèves établissent puis doivent progressivement mémoriser :
des faits numériques : décompositions/recompositions additives dès le début du cycle (dont les tables d’addition), multiplicatives dans la suite du cycle (dont les tables de multiplication) ;
des procédures de calculs élémentaires.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Ils s’appuient sur ces connaissances pour développer des procédures de calcul adaptées aux nombres en jeu :</td></tr>
<tr><td>pour les additions au CP,</td><td>pour les soustractions et les multiplications au CE1</td><td>ainsi que pour obtenir le quotient et le reste d’une division euclidienne par un nombre à 1 chiffre et par des nombres comme 10, 25, 50, 100 en fin de cycle.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Les opérations posées permettent l’obtention de résultats notamment lorsque le calcul mental ou écrit en ligne atteint ses limites. Leur apprentissage est aussi un moyen de renforcer la compréhension du système décimal de position et de consolider la mémorisation des relations numériques élémentaires. Il a donc lieu lorsque les élèves se sont approprié des stratégies de calcul basées sur des décompositions/recompositions liées à la numération décimale, souvent utilisées également en calcul mental ou écrit.</td></tr>
<tr><td>Au CP, les élèves apprennent à poser les additions en colonnes avec des nombres de deux chiffres.</td><td>Au CE1, ils consolident la maîtrise de l'addition avec des nombres plus grands et avec des nombres de taille différente ; ils apprennent une technique de calcul posé pour la soustraction.</td><td>Au CE2, ils consolident la maîtrise de la soustraction ; ils apprennent une technique de calcul posé pour la multiplication, tout d’abord en multipliant un nombre à deux chiffres par un nombre à un chiffre puis avec des nombres plus grands. <u>Le choix de ces techniques est laissé aux équipes d’école, il doit être suivi au cycle 3.</u></td></tr>
</table>

Grandeurs et mesures

Dans les différents enseignements mais aussi dans leur vie quotidienne, les élèves sont amenés à comparer des objets ou des phénomènes en utilisant des nombres.

À travers des activités de comparaison, ils apprennent à distinguer différents types de grandeurs et à utiliser le lexique approprié : longueurs (et repérage sur une droite), masses, contenance (et volume contenu), durées (et repérage dans le temps), prix. La comparaison de grandeurs peut être directe, d'objet à objet (juxtaposer deux baguettes), nécessiter la comparaison à un objet intermédiaire (utiliser un troisième récipient pour déterminer laquelle de deux bouteilles a la plus grande contenance) ou à plusieurs objets de même grandeur (mettre bout à bout plusieurs baguettes identiques pour comparer les longueurs de deux lignes tracées au sol). Elle peut également reposer sur la comparaison de mesures des grandeurs.

Dans le cas des longueurs, des masses, des contenances et des durées, les élèves ont une approche mathématique de la mesure d'une grandeur : ils déterminent combien de fois une grandeur à mesurer « contient » une grandeur de référence (l'unité).

Ils s'approprient ensuite les unités usuelles et apprennent à utiliser des instruments de mesure (un sablier, une règle graduée, un verre mesureur, une balance, etc.).

Pour résoudre des problèmes liés à des situations vécues, les élèves sont amenés à calculer avec des grandeurs. Ils utilisent les propriétés des nombres et les opérations, et en consolident ainsi la maitrise. Pour comprendre les situations et valider leurs résultats ils doivent aussi donner du sens à ces grandeurs (estimer la longueur d'une pièce ou la distance entre deux arbres dans la cour, juger si un livre peut être plus lourd qu'un autre, etc.) en s'appuyant sur quelques références qu'ils se seront construites.

Ces problèmes sont l'occasion de renforcer et de relier entre elles les connaissances numériques et géométriques, ainsi que celles acquises dans « Questionner le monde ».

Attendus de fin de cycle	**Comparer, estimer, mesurer des longueurs, des masses, des contenances, des durées.** **Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs.** **Résoudre des problèmes impliquant des longueurs, des masses, des contenances, des durées, des prix.**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Comparer, estimer, mesurer des longueurs, des masses, des contenances, des durées **Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs**	▪ Comparer des objets selon plusieurs grandeurs et identifier quand il s'agit d'une longueur, d'une masse, d'une contenance ou d'une durée. • Lexique spécifique associé aux longueurs, aux masses, aux contenances, aux durées.	→ Un objet peut être plus haut, moins large et plus léger qu'un autre ; identifier que « haut » et « large » font référence à la notion de longueur et que « léger » fait référence à la notion de masse.
	▪ Comparer des longueurs, des masses et des contenances, directement, en introduisant la comparaison à un objet intermédiaire ou par mesurage. • Principe de comparaison des longueurs, des masses, des contenances.	→ Juxtaposer des objets pour comparer leur longueur. → Estimer à vue des rapports très simples de longueur. Vérifier éventuellement avec une bande de papier.
	▪ Estimer les ordres de grandeurs de quelques longueurs, masses et contenances en relation avec les unités métriques. ▪ Vérifier éventuellement avec un instrument. • Ordres de grandeur des unités usuelles en les associant à quelques objets familiers. • Rapports très simples de longueurs (double et moitié).	→ À vue ou par manipulation, proposer une estimation de la mesure d'une grandeur attachée à un objet, avant confrontation avec d'autres approches.
	▪ Mesurer des longueurs avec un instrument adapté, notamment en reportant une unité. ▪ Mesurer des masses et des contenances avec des instruments adaptés. ▪ Encadrer une grandeur par deux nombres entiers d'unités ▪ Exprimer une mesure dans une ou plusieurs unités choisies ou imposées. • Notion d'unité : grandeur arbitraire prise comme référence pour mesurer les grandeurs de la même espèce. • Unités de mesures usuelles : ♦ longueur : m, dm, cm, mm, km ; ♦ masse : g, kg, tonne ; ♦ contenance : L, dL, cL. • Relations entre les unités de longueur, entre les unités de masses, entre les unités de contenance.	→ Instruments : règle graduée, bandes de 1 dm de long graduées ou non, bande de papier plus ou moins longue, ficelle, mètre gradué ou non, balance à plateaux, à lecture directe, des récipients pour transvaser, un verre mesureur, ... → Les encadrements de grandeurs sont du type : le couloir mesure entre 6 m et 7 m de long. → Les grandeurs peuvent être exprimées avec des expressions complexes (1 m 13 cm, 1 h 20 min, etc.)

	▪ Comparer, estimer, mesurer des durées • Unités de mesure usuelles de durées : jour, semaine, heure, minute, seconde, mois, année, siècle, millénaire. • Relations entre ces unités.	→ Ce travail est mené en lien avec « Questionner le monde » → Utiliser un sablier, des horloges et des montres à aiguilles et à affichage digital, un chronomètre.
	▪ Dans des cas simples, représenter une grandeur par une longueur, notamment sur une demi-droite graduée. • Des objets de grandeurs égales sont représentés par des segments de longueurs égales. • Une grandeur double est représentée par une longueur double. • La règle graduée en cm comme cas particulier d'une demi-droite graduée.	→ Lire les graduations représentant des grandeurs : cadran d'une balance, frise chronologique, progressivement axes d'un graphique.
Résoudre des problèmes impliquant des longueurs, des masses, des contenances, des durées, des prix	▪ Résoudre des problèmes, notamment de mesurage et de comparaison, en utilisant les opérations sur les grandeurs ou sur les nombres. • Opérations sur les grandeurs (addition, soustraction, multiplication par un entier, division : recherche du nombre de parts et de la taille d'une part). • Quatre opérations sur les mesures des grandeurs. • Principes d'utilisation de la monnaie (en euros et centimes d'euros). • Lexique lié aux pratiques économiques.	→ Observer que les longueurs, les masses, les contenances, les durées, sont des grandeurs additives. → Utiliser le résultat d'un mesurage pour calculer une autre grandeur, notamment mesurer des segments pour calculer la longueur d'une ligne brisée, périmètre d'un polygone. → Réinvestir les connaissances de calcul mental, de numération et le sens des opérations. → Connaitre le prix de quelques objets familiers.
	▪ Résoudre des problèmes impliquant des conversions simples d'une unité usuelle à une autre. ▪ Convertir avant de calculer si nécessaire. • Relations entre les unités usuelles.	→ Faire des liens entre les unités de mesure décimales et les unités de numération.

Repères de progressivité			
	CP	**CE1**	**CE2**
	Il est possible, lors de la résolution de problèmes, d'aller au-delà des repères de progressivité identifiés pour chaque niveau.		
	Tout au long du cycle, les élèves travaillent sur des grandeurs diverses en commençant par les comparer pour appréhender le concept, avant de les mesurer au moyen d'instruments adéquats en s'appropriant peu à peu les unités usuelles.		
	Les différentes unités sont introduites et mises en relation progressivement au cours du cycle :		
la longueur	comparaison, double et moitié dès le **CP**,	en dm, cm, m, km au **CE1**	puis en mm au **CE2** ;
la masse		en g et kg, comme unités indépendantes au **CE1**,	puis en g, kg, et tonne en relation au **CE2 ;**
la contenance		en litres au **CE1**,	en cL et dL au **CE2 ;**
la durée	jour et semaine et leur relation tout au long du cycle,		
		relations entre j et h, entre h et min en cours de **CE1**,	j, mois, année et leurs relations, année, siècle, millénaire et leurs relations, min, s et leur relation au **CE2 ;**
le prix	en euros dès le **CP**,	en euros et en centimes d'euros, en relation au **CE1**	
	Les opérations sur les grandeurs sont menées en lien avec l'avancée des opérations sur les nombres, de la connaissance des unités et des relations entre elles. Le lexique suivant est introduit : le double d'une longueur, sa moitié au début du cycle.		

Espace et géométrie

Au cycle 2, les élèves acquièrent à la fois des connaissances spatiales comme l'orientation et le repérage dans l'espace et des connaissances géométriques sur les solides et sur les figures planes. Apprendre à se repérer et se déplacer dans l'espace se fait en lien étroit avec le travail dans « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ». Les connaissances géométriques contribuent à la construction, tout au long de la scolarité obligatoire, des concepts fondamentaux d'alignement, de distance, d'égalité de longueurs, de parallélisme, de perpendicularité, de symétrie.

Les compétences et connaissances attendues en fin de cycle se construisent à partir de problèmes, qui s'enrichissent tout au long du cycle en jouant sur les outils et les supports à disposition, et en relation avec les activités mettant en jeu les grandeurs géométriques et leur mesure.

Dans la suite du travail commencé à l'école maternelle, l'acquisition de connaissances spatiales s'appuie sur des problèmes visant à localiser des objets ou à décrire ou produire des déplacements dans l'espace réel. L'oral tient encore une grande place au CP mais les représentations symboliques se développent et l'espace réel est progressivement mis en relation avec des représentations géométriques.

La connaissance des solides se développe à travers des activités de tri, d'assemblages et de fabrications d'objets.

Les notions de géométrie plane et les connaissances sur les figures usuelles s'acquièrent à partir de résolution de problèmes (reproduction de figures, activités de tri et de classement, description de figures, reconnaissance de figures à partir de leur description, tracés en suivant un programme de construction simple).

La reproduction de figures diverses, simples et composées est une source importante de problèmes de géométrie dont on peut faire varier la difficulté en fonction des figures à reproduire et des instruments disponibles. Les concepts généraux de géométrie (droites, points, segments, angles droits) sont présentés à partir de tels problèmes.

En géométrie comme ailleurs, il est particulièrement important que les professeurs utilisent un langage précis et adapté et introduisent le vocabulaire approprié au cours des manipulations et situations d'action où il prend sens pour les élèves, et que ceux-ci soient progressivement encouragés à l'utiliser.

Attendus de fin de cycle	**(Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères et des représentations.** **Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire quelques solides.** **Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques.** **Reconnaitre et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie.**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
(Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères	▪ Se repérer dans son environnement proche. ▪ Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères. • Vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest,…). • Vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, …).	***Ce travail est mené en lien avec « Questionner le monde ».*** → Passer, dans les activités, de l'espace proche et connu à un espace inconnu. → Mises en situations, avec utilisation orale puis écrite d'un langage approprié.
	▪ Produire des représentations des espaces familiers (les espaces scolaires extérieurs proches, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors de sorties). • Quelques modes de représentation de l'espace.	***Ce travail est mené en lien avec « Questionner le monde »*** → Étudier des représentations de l'espace environnant (maquettes, plans, photos), en produire. → Dessiner l'espace de l'école.
	▪ S'orienter et se déplacer en utilisant des repères. ▪ Coder et décoder pour prévoir, représenter et réaliser des déplacements dans des espaces familiers, sur un quadrillage, sur un écran. • Repères spatiaux. • Relations entre l'espace dans lequel on se déplace et ses représentations.	→ Parcours de découverte et d'orientation pour identifier des éléments, les situer les uns par rapport aux autres, anticiper et effectuer un déplacement, le coder. → Réaliser des déplacements dans l'espace et les coder pour qu'un autre élève puisse les reproduire. → Produire des représentations d'un espace restreint et s'en servir pour communiquer des positions. → Programmer les déplacements d'un robot ou ceux d'un personnage sur un écran.

Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire quelques solides	▪ Reconnaitre et trier les solides usuels parmi des solides variés. Décrire et comparer des solides en utilisant le vocabulaire approprié. ▪ Reproduire des solides. ▪ Fabriquer un cube à partir d'un patron fourni. • Vocabulaire approprié pour : ♦ nommer des solides (boule, cylindre, cône, cube, pavé droit, pyramide) ; ♦ décrire des polyèdres (face, sommet, arête). • Les faces d'un cube sont des carrés. • Les faces d'un pavé droit sont des rectangles (qui peuvent être des carrés).	→ Trier, reconnaitre et nommer les solides à travers des activités de tri parmi des solides variés, des jeux (portrait, Kim…). → Réaliser et reproduire des assemblages de cubes et pavés droits. → Associer de tels assemblages à divers types de représentations (photos, vues, …) → Commander le matériel juste nécessaire pour fabriquer un cube à partir de ses faces. → Observer, compter le nombre de faces et de sommets d'un cube. → Initiation à l'usage d'un logiciel permettant de représenter les solides et de les déplacer pour les voir sous différents angles.

<table>
<tr>
<td rowspan="2">Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques
Reconnaitre et utiliser les notions d’alignement, d’angle droit, d’égalité de longueurs, de milieu, de symétrie</td>
<td>
▪ Décrire, reproduire des figures ou des assemblages de figures planes sur papier quadrillé ou uni
▪ Utiliser la règle, le compas ou l’équerre comme instruments de tracé.
▪ Reconnaitre, nommer les figures usuelles.
▪ Reconnaitre et décrire à partir des côtés et des angles droits, un carré, un rectangle, un triangle rectangle. Les construire sur un support uni connaissant la longueur des côtés.
▪ Construire un cercle connaissant son centre et un point, ou son centre et son rayon.
• Vocabulaire approprié pour décrire les figures planes usuelles :
♦ carré, rectangle, triangle, triangle rectangle, polygone, côté, sommet, angle droit ;
♦ cercle, disque, rayon, centre ;
♦ segment, milieu d’un segment, droite.
• Propriété des angles et égalités de longueur des côtés pour les carrés et les rectangles.
• Lien entre propriétés géométriques et instruments de tracé :
♦ droite, alignement et règle non graduée ;
♦ angle droit et équerre ;
♦ cercle et compas.
</td>
<td>
→ Les jeux du type portrait, Kim etc., la construction de frises, pavages, rosaces peuvent contribuer à développer la connaissance des propriétés des figures du programme et du vocabulaire associé.
→ Les problèmes de reproduction de figures (éventuellement à partir d’éléments déjà fournis de la figure à reproduire qu’il s’agit alors de compléter) donnent l’occasion de dégager et travailler les propriétés et relations géométriques du programme. Le choix d’un support uni, quadrillé ou pointé et des instruments disponibles se fait suivant les objectifs.
→ Les problèmes de description de figures permettent de développer le langage géométrique.
</td>
</tr>
<tr>
<td>
▪ Utiliser la règle (non graduée) pour repérer et produire des alignements.
▪ Repérer et produire des angles droits à l'aide d’un gabarit, d'une équerre.
▪ Reporter une longueur sur une droite déjà tracée.
▪ Repérer ou trouver le milieu d’un segment.
• Alignement de points et de segments.
• Angle droit.
• Égalité de longueurs.
• Milieu d’un segment.
</td>
<td>
→ À travers des activités dans l’espace ou des tracés, les élèves perçoivent les notions d'alignement, de partage en deux, de symétrie.
→ Mobiliser des instruments variés lors des tracés: gabarits, pochoirs, règle non graduée, bande de papier avec un bord droit pour reporter des longueurs ou trouver un milieu, gabarit d’angle droit, équerre, compas.
→ Le report de longueurs et la recherche du milieu d’un segment peuvent s’obtenir en utilisant la règle graduée en lien avec la mesure mais ils doivent d’abord pouvoir se faire sans règle graduée.
</td>
</tr>
</table>

	▪ Reconnaitre si une figure présente un axe de symétrie (à trouver). ▪ Compléter une figure pour qu'elle soit symétrique par rapport à un axe donné. • Symétrie axiale. • Une figure décalquée puis retournée qui coïncide avec la figure initiale est symétrique : elle a un axe de symétrie (à trouver). • Une figure symétrique pliée sur son axe de symétrie, se partage en deux parties qui coïncident exactement.	→ Reconnaitre dans son environnement des situations modélisables par la symétrie (papillons, bâtiments, etc.). → Utiliser du papier calque, des découpages, des pliages, des logiciels permettant de déplacer des figures ou parties de figures.

<table>
<tr><th colspan="3">Repères de progressivité</th></tr>
<tr><th>CP</th><th>CE1</th><th>CE2</th></tr>
<tr><td colspan="3">Il est possible, lors de la résolution de problèmes, d'aller au-delà des repères de progressivité identifiés pour chaque niveau.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Au CP, la représentation des lieux et le codage des déplacements se situent dans la classe ou dans l'école, puis dans le quartier proche, et au CE2 dans un quartier étendu ou le village.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Dès le CE1, les élèves peuvent coder des déplacements à l'aide d'un logiciel de programmation adapté, ce qui les amènera au CE2 à la compréhension, et la production d'algorithmes simples.</td></tr>
<tr><td>Dès le CP, les élèves observent et apprennent à reconnaitre, trier et nommer des solides variés. Le vocabulaire nécessaire pour les décrire (face, sommet, arête) est progressivement exigible.</td><td>Ils apprennent dès le CE1 à construire un cube avec des carrés ou avec des tiges que l'on peut assembler.</td><td>Au CE2, ils approchent la notion de patron du cube.
La discussion sur l'agencement des faces d'un patron relève du cycle 3.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Les propriétés géométriques sont engagées progressivement dans la reproduction et la description de figures (alignement, report de longueur sur une droite et égalités de longueur en début de cycle, puis angle droit en milieu de cycle).</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">On aborde la construction d'un cercle sans contraintes au CE1 ; puis à partir du centre et d'un point de son rayon et son centre, et, au CE2, de son diamètre.</td></tr>
<tr><td colspan="3">L'utilisation des instruments se fait graduellement :</td></tr>
<tr><td>règle non graduée, outil de report de longueur (bande de papier ou de carton sur laquelle on peut écrire) sur une droite dès le CP ;</td><td>puis règle graduée, gabarit d'angle droit ;</td><td>enfin, équerre, compas pour tracer des cercles.</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>Le report de longueurs sur une droite déjà tracée avec le compas peut être abordé au CE2 mais il relève surtout du cycle 3.</td></tr>
</table>

L'initiation à l'utilisation de logiciels de géométrie permettant de produire ou déplacer des figures ou composantes de figures se fait graduellement, en lien avec l'ensemble des activités géométriques et le développement des connaissances et compétences géométriques. L'usage des logiciels de géométrie dynamique relève essentiellement des cycles 3 et 4.

Croisements entre enseignements

Les connaissances sur les nombres et le calcul se développent en relation étroite avec celles portant sur les grandeurs. Elles sont par ailleurs nécessaires à la résolution de nombreux problèmes rencontrés dans « Questionner le monde ».

Le travail sur les grandeurs et leur mesure permet des mises en relations fécondes avec d'autres enseignements : « Questionner le monde » (longueurs, masses, durées), « Éducation physique et sportive » (durées, longueurs), « Éducation musicale » (durées).

Le travail sur l'espace se fait en forte interrelation avec « Questionner le monde » et « Éducation physique et sportive ».

Le travail sur les solides, les figures géométriques et les relations géométriques peut se développer en lien avec « Arts plastiques» et « Éducation physique et sportive ».

Annexe 1 / Horaires

1. Horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires

NOR : MENE1526553A - arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015 / MENESR - DGESCO A1-1

Cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1-CE2)

Domaines disciplinaires	Horaires	
	Durée annuelle	Durée hebdomadaire moyenne
Français	360 heures	10 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures
Enseignements artistiques	72 heures	2 heures
Questionner le monde Enseignement moral et civique **	90 heures	2 h 30
Total	864 heures	24 heures*

*** 10 heures hebdomadaires sont consacrées à des activités quotidiennes d'oral, de lecture et d'écriture qui prennent appui sur l'ensemble des champs disciplinaires.**

**** Enseignement moral et civique : 36 heures annuelles, soit 1 heure hebdomadaire dont 0 h 30 est consacrée à des situations pratiques favorisant l'expression orale.**

Article 1 - La durée hebdomadaire des enseignements à l'école maternelle et à l'école élémentaire est de vingt-quatre heures.

Article 2 - Sous réserve des dispositions prévues à l'article 5, les horaires d'enseignement à l'école élémentaire sont répartis par domaines disciplinaires comme suit :

Article 3 - Sous réserve que l'horaire global annuel de chaque domaine disciplinaire soit assuré, la durée hebdomadaire des enseignements par domaine figurant à l'article 2 peut être ajustée en fonction des projets pédagogiques menés.

Article 4 - Les temps de récréation, d'environ 15 minutes en école élémentaire et 30 minutes en école maternelle, sont déterminés en fonction de la durée effective de la demi-journée d'enseignement. Le temps dévolu aux récréations est à imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines d'enseignement.

Article 5 - 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 susvisé.

Annexe 2 / Parcours d'éducation artistique et culturelle

Première partie

Principes et définitions

1. Le contexte

L'éducation artistique et culturelle, en tant que grand domaine de la formation générale dispensée à tous les élèves, vise l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique qui est une composante de la culture commune portée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle nécessite une ouverture de l'école à des partenaires variés, aux compétences reconnues, qui enrichissent les ressources de l'institution scolaire. Elle nécessite aussi une ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine artistique, ses structures culturelles, qui permet de mieux s'approprier ce territoire, en résonance avec la découverte d'œuvres et d'artistes universels issus d'époques et de cultures diverses.

L'éducation artistique et culturelle a récemment fait l'objet de plusieurs dispositions importantes qui en légitiment la place dans la formation des élèves et témoignent de la volonté de faire plus et mieux pour faire accéder tous les élèves à la culture artistique. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, en son article 10, dispose que l'éducation artistique et culturelle à l'école comprend « un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité », qui est « mis en œuvre localement » et auquel « des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent [...] être associés ». La circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3 mai 2013 (1) développe à destination des acteurs de l'éducation artistique et culturelle les principes et les modalités de mise en œuvre de ce parcours. Un Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, diffusé depuis l'automne 2013(2), rassemble des éléments pratiques pour construire des projets, notamment partenariaux, en éducation artistique et culturelle et pour mettre en œuvre concrètement le parcours dans les écoles et les établissements scolaires.

Ces dispositions visent à renforcer, amplifier et mettre en cohérence les nombreux dispositifs et actions déjà développés, en réponse à certains besoins ou insuffisances. En effet, l'éducation artistique et culturelle a fait l'objet depuis de nombreuses années d'initiatives multiples, notamment la mise en place de dispositifs spécifiques et d'actions éducatives ou encore la création d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts. Pourtant, comme le rappelle le rapport annexé à la loi du 8 juillet 2013, d'importantes inégalités d'accès à la culture et aux pratiques artistiques demeurent et les publics d'élèves les plus défavorisés ne sont pas suffisamment atteints.

Par ailleurs, certains domaines artistiques trouvent difficilement leur place à l'école, particulièrement quand ils ne sont pas portés par un enseignement obligatoire. En outre, les ressources artistiques, culturelles et patrimoniales locales offrent un potentiel qui pourrait parfois être davantage et plus méthodiquement exploité pour compléter et construire la culture artistique des élèves.

Enfin, la réforme des rythmes scolaires ouvre l'offre d'activités périscolaires auxquelles les élèves peuvent avoir accès, dont une part s'inscrit dans le champ de la culture artistique. L'articulation entre l'enseignement dispensé sur le temps scolaire et les activités du temps périscolaire pourra s'inscrire dans le cadre d'un projet éducatif, en particulier le projet éducatif territorial (PEDT) qui permet aux acteurs concernés d'assurer une cohérence dans les activités proposées aux élèves et une continuité éducative, avant, pendant, et après la classe.

La nouvelle impulsion donnée à l'éducation artistique et culturelle par la mise en place d'un parcours pour chaque élève nécessite que soient énoncés des repères communs à l'ensemble des acteurs impliqués :

- en premier lieu des définitions (du champ et des objectifs de l'éducation artistique et culturelle; du parcours sous la forme duquel elle est organisée; du référentiel associé à ce parcours - voir ci-dessous I.2, 3 et 4) ;
- puis des éléments pour la mise en œuvre du parcours (partie II) ;
- enfin l'explicitation des grands objectifs de formation visés dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle et de repères de progression associés (partie III).

2. L'éducation artistique et culturelle à l'école

À l'école, l'éducation artistique et culturelle est à la fois :

- **une éducation à l'art, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée: cette culture repose sur la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra occidentales; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.**
- **et une éducation par l'art, qui permet une formation de la personne et du citoyen: cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.**

L'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers :

- **des rencontres** : rencontres, directes et indirectes (via différents médias, numériques notamment), avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;
- **des pratiques**, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;
- **des connaissances** : appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Ces trois champs doivent être investis complémentairement et concomitamment du plus jeune âge à l'âge adulte, sans hiérarchie ni prévalence de l'un ou l'autre de ces champs, afin que chaque élève puisse se constituer progressivement une culture artistique équilibrée.

À l'école primaire et au collège, l'éducation artistique et culturelle se fonde sur les enseignements obligatoires auxquels elle ne peut pourtant se limiter. Les élèves suivent les mêmes enseignements dans différents champs disciplinaires, qui permettent de poser les premiers éléments d'une culture artistique (voir partie II.1). Dans le cadre des enseignements ou en lien avec eux, les élèves peuvent participer à des projets, souvent partenariaux et parfois fondés sur des dispositifs spécifiques et des actions éducatives (voir II.2).

L'éducation artistique et culturelle à l'École est organisée sous la forme d'un parcours qui invite à penser cette éducation de façon continue et cohérente, de l'amont à l'aval, sur le temps long des scolarités primaire et secondaire.

3. Le parcours d'éducation artistique et culturelle

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements suivis, de projets spécifiques, d'actions éducatives. Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle à l'École.

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

- diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'École en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
- donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part; en cela, le parcours n'est pas une simple addition ni une juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu, par exemple dans le cadre de la liaison école/collège.

Ainsi, chaque élève accomplit un parcours spécifique, fait de temps et d'activités collectives ainsi que d'expériences et de réalisations individuelles, personnelles. Ce parcours à l'École n'est pas une fin en soi, il vise à susciter une appétence, à développer une familiarité et à initier un rapport intime à l'art, que chacun cultivera sa vie durant selon ses goûts et ses envies.

Le parcours est construit conjointement par l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle et par l'élève lui-même. Le présent référentiel est un outil qui facilite cette construction en fixant des objectifs et des repères partagés par tous ceux qui participent à l'éducation artistique et culturelle.

4. Le référentiel du parcours

Le référentiel vise à être une référence pour l'ensemble de ceux qui contribuent aux parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves : personnels de l'éducation nationale et de la culture, artistes et artisans des métiers d'art, structures et professionnels des arts, de la culture et du patrimoine, collectivités territoriales, intervenants en milieu scolaire, associations. Il s'agit de concevoir un projet éducatif en identifiant des grands objectifs de formation et en précisant des repères de progression. La définition de ces repères constitue le cœur même du référentiel (partie III) ; c'est le principal moyen d'assurer la cohérence et la continuité du parcours d'éducation artistique et culturelle.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et opérationnalisé par les programmes de cycle. Ces programmes, qui organisent les différents enseignements contribuant au parcours d'éducation artistique et culturelle (voir ci-dessous II.1), fixent des objets disciplinaires et interdisciplinaires et des attendus de fin de cycle pour l'évaluation des acquis des élèves. Le référentiel quant à lui propose des repères de progression favorisant convergence et cohérence dans la mise en œuvre de ces programmes pour ce qui relève de l'éducation artistique et culturelle.

Deuxième partie

Éléments pour la mise en œuvre du parcours

La circulaire interministérielle du 3 mai 2013 et le Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle contiennent de nombreux éléments sur le pilotage de la mise en place des parcours et sur la formation à cette mise en place auxquels se référer ; ils ne sont pas repris ici.

1. Un parcours fondé principalement sur des enseignements et des projets

Les enseignements

Les enseignements obligatoires dispensés à l'École, particulièrement les enseignements de culture humaniste - arts visuels et plastiques, éducation musicale, histoire des arts, français, histoire et géographie, éducation physique et sportive, langues vivantes - qui contribuent au développement de la sensibilité et à la formation du goût et du jugement, sont les principaux vecteurs de l'éducation artistique et culturelle. Aussi bien par le biais des pratiques artistiques que par celui des connaissances, les enseignements scientifiques et technologiques peuvent être sollicités et apporter leur contribution à la culture artistique des élèves ; la construction et l'explicitation de ces liens entre les différents champs des savoirs est particulièrement importante pour les élèves.

Les enseignements artistiques, comme le souligne l'article 10 de la loi du 8 juillet 2013, occupent une place particulière dans le parcours parce qu'ils ont l'art pour objet et parce qu'ils privilégient la pratique sensible comme mode d'accès à l'expression, à la connaissance et à la réflexion. L'enseignement obligatoire de l'histoire des arts, qui ne se confond pas avec le parcours d'éducation artistique et culturelle, contribue à la culture artistique des élèves en investissant particulièrement les champs des connaissances et des rencontres, en résonance avec leurs pratiques. Porté par l'ensemble des disciplines scolaires, il offre un cadre propice aux projets transdisciplinaires. Enfin, l'enseignement de l'histoire des arts peut permettre d'explorer aussi des domaines artistiques trop peu ou pas présents dans les disciplines scolaires, comme par exemple le vaste champ des arts décoratifs, des artisanats d'art, du design et des arts appliqués.

Les projets d'éducation artistique et culturelle

Il est souhaitable que des projets spécifiques portant sur les arts et le patrimoine jalonnent le parcours de chaque élève. Ces projets, qu'ils soient au cœur des enseignements, disciplinaires et pluridisciplinaires, ou organisés dans leur prolongement, sont autant d'étapes, de temps forts, particulièrement marquants et mobilisateurs. La circulaire interministérielle du 3 mai 2013 propose une périodicité minimale : « À l'école primaire et au collège, au moins une fois par cycle, il est souhaitable qu'un des grands domaines des arts et de la culture soit abordé dans le cadre d'un projet partenarial conjuguant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle ». Quelles qu'en soient les modalités, ces projets sont intégrés de manière cohérente dans le projet d'établissement conformément à la circulaire n° 2007-022 du 22 janvier 2007 relative aux dimensions artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement. Ils sont ainsi pleinement légitimés vis-à-vis de l'ensemble de la communauté éducative.

La démarche de projet implique une pédagogie active fondée sur la participation et l'implication des élèves, auxquels est attribué un rôle collaboratif. Elle est particulièrement appropriée aux objectifs de l'éducation artistique et culturelle. Les acteurs impliqués dans le projet – en-

seignants et personnels, élèves, partenaires le cas échéant – agissent dans une interaction continue.

La démarche de projet favorise ainsi :

- l'accroissement de l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe ;
- le recours à l'expérimentation, au tâtonnement ;
- l'observation partagée et la communication ;
- le développement de la créativité par l'émulation ;
- l'engagement, l'implication personnelle, le plaisir à travailler ensemble à un projet commun ;
- le respect des élèves entre eux, en particulier l'égalité entre les filles et les garçons.

Les projets peuvent prendre des formes diverses, disciplinaires ou transdisciplinaires, partenariales ou non, et être d'ampleur très variable, notamment dans le temps qui leur est consacré, par les structures et les personnes impliquées, ou encore dans la restitution prévue. Ils nécessitent une définition préalable :

- des objectifs de formation pour les élèves, à partir des programmes d'enseignement et du référentiel du parcours: c'est en cela que les repères posés ci-dessus facilitent la démarche de projet, car ils permettent aux concepteurs et porteurs du projet de travailler ensemble en cohérence, au regard de leurs compétences respectives, selon des objectifs éducatifs partagés ;
- des modalités de mise en œuvre de ces objectifs, que ce soit en termes d'organisation horaire ; d'actions prévues (dispositifs, visites, voyages, sorties...) ; de restitution du projet ; selon les cas, d'organisation de l'interdisciplinarité avec les autres enseignements du cycle concerné, etc.

Pour favoriser l'implication de tous, chaque projet gagne à être largement communiqué et lisible par tous les membres de la communauté éducative : les élèves (qui doivent connaître les objectifs du projet dans lequel ils s'investissent), les enseignants, le chef d'établissement et l'ensemble des personnels de l'école ou de l'établissement (y compris ceux qui ne participent pas directement au projet), les parents d'élèves (qui pourront s'investir aux côtés de leur enfant dans cette démarche) et les partenaires.

Le projet n'est jamais figé et doit pouvoir évoluer et se transformer en cours de réalisation, notamment selon les réactions et les initiatives des élèves eux-mêmes ; il est un moyen d'atteindre des objectifs éducatifs et non un cadre contraignant. Le processus, le cheminement qu'il propose, par les vertus pédagogiques et éducatives de l'essai, de l'expérimentation, de l'erreur, de la réorientation, compte bien plus pour la formation de l'élève que la production ou la restitution finale, l'aboutissement du projet.

Les dispositifs et les actions éducatives

Les enseignements et les projets mis en place dans les domaines des arts et du patrimoine peuvent s'appuyer sur les nombreux dispositifs existants (par exemple jumelages culturels, résidences d'artistes, dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma comme « école et cinéma », pratiques orchestrales et chorales à l'École, classes à projet artistique et culturel, « un établissement, une œuvre »...) et les actions éducatives relevant de l'éducation artistique et culturelle. Dispositifs et actions sont bien des outils, et non des fins en soi ; ils n'ont qu'une portée éducative limitée s'ils ne sont pas intégrés dans un projet pédagogique pensé en amont.

2. L'importance du partenariat

Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle, notamment dans les champs des rencontres et des pratiques, donnent au partenariat (avec des artistes ou des artisans des métiers d'art, des structures d'enseignement, de création, de diffusion ou de conservation, des professionnels des arts et de la culture, des associations) une place importante, tout particulièrement (mais pas exclusivement) pour les domaines artistiques non couverts par les enseignements obligatoires. Le rapport définissant la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'École de République annexé à la loi du 8 juillet 2013 met particulièrement en valeur l'importance du partenariat dans le parcours d'éducation artistique et culturelle : « Ce parcours doit s'appuyer sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires : collectivités locales, institutions culturelles, associations. Il doit être l'occasion de mettre en place des pratiques pédagogiques coconstruites innovantes et actives, envisageant aussi l'art comme vecteur de connaissances. »

Au côté des enseignants et en étroite collaboration avec eux, les partenaires apportent leurs compétences propres et leur expérience. L'enjeu du partenariat est d'aboutir à un projet éducatif partagé et construit ensemble, au centre duquel se trouve l'enfant, et d'articuler des univers professionnels différents ; ici encore, le référentiel du parcours vise à être un outil lisible et accessible à tous pour élaborer ce projet commun. L'organisation de formations communes associant personnels de l'éducation nationale et partenaires autour de la démarche de projet est aussi particulièrement importante pour la réussite des partenariats sous leurs différentes formes, qu'ils soient pérennes ou ponctuels. Ces formations doivent impliquer notamment les délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle des rectorats, les corps d'inspection, le réseau Canopé, les ESPE, mais aussi les collectivités territoriales, le secteur associatif, etc.

Comme c'est déjà le cas dans les lycées depuis la mise en place des référents culture, il est utile d'identifier parmi les membres de la communauté éducative une personne référente notamment chargée de suivre pour l'école ou l'établissement les relations avec les partenaires artistiques et culturels et de faciliter l'élaboration de projets communs.

3. La nécessité de prévoir un suivi de chaque élève

Pour que le parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève prenne corps et soit lisible pour tous (l'élève en premier lieu, sa famille, les personnels de l'éducation nationale, les partenaires), il est important de prévoir un outil de suivi régulièrement renseigné qui garde trace des rencontres faites, des pratiques expérimentées et des références acquises.

Cet outil n'est pas un outil d'évaluation des acquis des élèves, mais de valorisation du parcours accompli. Sa forme doit être adaptée à l'âge des enfants et elle est susceptible d'évoluer au fil de la scolarité. Il peut en effet paraître difficile de conserver un même outil durant toute la scolarité ; au minimum, l'outil devrait rester le même pour un même cycle.

En outre, cet outil doit être principalement renseigné par l'élève lui-même, afin qu'il prenne conscience de son propre parcours et qu'il participe activement lui-même à le construire.

Il peut contribuer aussi au dialogue et au lien entre l'école et la famille. Le choix de cet outil et de ses modalités d'utilisation est l'occasion d'une réflexion commune dans les écoles et les établissements scolaires et entre eux, au sein des différents conseils existants.

Troisième partie

Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle visés lors du parcours

1. Grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours

Le tableau suivant présente les grands objectifs de formation visés durant tout le parcours pour chaque pilier de l'éducation artistique et culturelle. Ces piliers indissociables sont transcrits sous forme de verbes, du point de vue des actions de l'élève : fréquenter, pratiquer, s'approprier.

Piliers de l'éducation artistique et culturelle	Grands objectifs de formation visés tout au long du parcours d'éducation artistique et culturelle
Fréquenter (Rencontres)	▪ cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres (3)
	▪ échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture
	▪ appréhender des œuvres et des productions artistiques
	▪ identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire
Pratiquer (Pratiques)	▪ utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production
	▪ mettre en œuvre un processus de création
	▪ concevoir et réaliser la présentation d'une production
	▪ s'intégrer dans un processus collectif
	▪ réfléchir sur sa pratique
S'approprier (Connaissances)	▪ exprimer une émotion esthétique et un jugement critique
	▪ utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel
	▪ mettre en relation différents champs de connaissances
	▪ mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre

Les trois tableaux qui suivent explicitent pour chaque grand objectif défini ci-dessus des repères précis par cycle d'enseignement, formulés en termes d'actions et activités de l'élève, et la progressivité du travail mené : il s'agit là d'un horizon à viser, de points de repères souples (et non d'exigibles ou d'attendus) adaptés à l'âge et aux capacités des élèves, qui doivent permettre aux acteurs concernés d'élaborer leurs projets.

Fréquenter (Rencontres)

Grands objectifs de formation		Repères de progression			
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Fréquenter (Rencontres)	**Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres**	▪ ouverture aux émotions de différentes natures suscitées par des œuvres	▪ partage de ses émotions et enrichissement de ses perceptions	▪ ouverture à des esthétiques différentes et à des cultures plurielles	▪ manifestation d'une familiarité avec des productions artistiques d'expressions et de cultures diverses
	Echanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture	▪ accueil et écoute d'un artiste (d'un créateur) avec attention, amorce d'un premier échange	▪ questionnement d'un artiste (d'un créateur) sur ses œuvres et sa démarche	▪ débat avec un artiste (un créateur) et restitution des termes du débat	▪ échange approfondi avec un artiste (un créateur) afin d'établir des liens entre la pratique de l'artiste et son propre travail
	Appréhender des œuvres et des productions artistiques	▪ suivi des codes appropriés lors des rencontres artistiques et culturelles	▪ intégration des codes appropriés face aux œuvres et productions artistiques rencontrées	▪ adaptation de son comportement face aux œuvres et aux productions artistiques selon les circonstances de la rencontre	▪ découverte personnelle (directe ou indirecte) d'œuvres et de productions artistiques de manière plus autonome
	Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire	▪ reconnaissance de quelques lieux et acteurs culturels de son environnement proche	▪ repérage et qualification des principaux lieux culturels de son environnement	▪ découverte du rôle et des missions des principaux acteurs et lieux culturels de son territoire	▪ repérage de parcours de formation menant à différents métiers de l'art et de la culture, découverte de quelques grandes caractéristiques du financement et de l'économie des structures artistiques et culturelles

Pratiquer (Pratiques)

Grands objectifs de formation		Repères de progression			
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
Pratiquer (Pratiques)	**Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production**	▪ identification et expérimentation de matériaux, d'outils et de postures dans des univers artistiques sonores, visuels et corporels	▪ action sur des matériaux (plastiques, sonores, corporels, textuels, émotionnels...) et expérimentation de gestes	▪ exploitation de matériaux au service d'une intention	▪ emploi de différentes techniques, réalisation de choix en fonction d'un projet de création
	Mettre en œuvre un processus de création	▪ ouverture à des expériences sensibles variées	▪ identification des différentes étapes d'une démarche de création	▪ implication dans les différentes étapes de la démarche de création	▪ prise d'initiatives, engagement, exercice de sa créativité
	Concevoir et réaliser la présentation d'une production	▪ présentation de sa production dans un lieu	▪ exploration de différentes formes de présentation	▪ réalisation de choix et création des dispositifs de présentation correspondants	▪ présentation de sa production en tenant compte du contexte
	S'intégrer dans un processus collectif	▪ participation à un projet collectif en respectant des règles	▪ engagement dans le collectif	▪ respect de l'avis des autres et formulation de propositions	▪ participation aux décisions collectives et à leur mise en œuvre
	Réfléchir sur sa pratique	▪ participation à un échange sur les propositions et les choix effectués	▪ définition d'intentions de réalisation et présentation de ces intentions en termes simples	▪ explication de son projet ou de sa production aux autres de manière structurée	▪ exercice d'un regard critique sur sa pratique pour faire évoluer son projet

S'approprier (Connaissances)

Grands objectifs de formation		Repères de progression			
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
S'approprier (Connaissances)	**Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique**	▪ verbalisation de ses émotions	▪ confrontation de sa perception avec celle des autres élèves	▪ enrichissement de sa perception par une première analyse pour construire son jugement	▪ défense d'un point de vue en argumentant
	Comprendre et utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel	▪ emploi d'un vocabulaire élémentaire pour parler d'une œuvre	▪ appropriation des noms de différentes formes de productions artistiques	▪ utilisation de quelques éléments d'un lexique adapté pour caractériser une œuvre	▪ exploitation d'un lexique spécialisé pour analyser une œuvre
	Mettre en relation différents champs de connaissances	▪ repérage des éléments communs à des œuvres	▪ comparaison et rapprochement des éléments constitutifs de différentes œuvres	▪ situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes	▪ situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes à partir de questionnements transversaux
	Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension d'une œuvre	▪ expression orale sur une œuvre pour la présenter	▪ identification de quelques éléments caractéristiques d'une œuvre	▪ mise en relation de quelques éléments constitutifs d'une œuvre avec les effets qu'elle produit	▪ utilisation de ressources pertinentes pour analyser une œuvre et en déduire du sens

2. Contribution de l'éducation artistique et culturelle au projet de formation défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

L'éducation artistique et culturelle contribue à l'acquisition d'une culture commune telle qu'elle est définie dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, dans les cinq domaines de formation constitutifs du socle. Cette contribution, variable selon les domaines, est formalisée dans le tableau suivant, mettant en regard les domaines du socle commun d'une part, et les apports de l'éducation artistique et culturelle organisée en parcours d'autre part.

Domaines du socle		Contribution de l'éducation artistique et culturelle	
Les langages pour penser et communiquer	**Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit**	▶ développement de l'expression écrite et orale, des capacités à communiquer et argumenter ; acquisition d'un vocabulaire juste et précis :	▪ échanger avec un artiste ou un créateur ; ▪ utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production ; ▪ exprimer une émotion esthétique et un jugement critique ; ▪ réfléchir sur sa pratique ; ▪ utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel.
	Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère ou régionale	▶ appropriation de la dimension culturelle propre aux langues étrangères ou régionales, notamment les expressions artistiques et le patrimoine :	▪ mettre en relation différents champs de connaissances ; ▪ appréhender des œuvres et des productions artistiques.
	Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	▶ développement de pratiques artistiques variées, des capacités à s'exprimer et communiquer par l'art et à s'engager dans un dialogue verbal et gestuel ; découverte des particularités des langages artistiques :	▪ mettre en œuvre un processus de création ; ▪ utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production.
Les méthodes et outils pour apprendre		▶ développement de l'autonomie et du goût de l'initiative, des capacités de coopérer, de travailler en équipe et de réaliser des projets :	▪ s'intégrer dans un processus collectif ; ▪ cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres.

Domaines du socle	Contribution de l'éducation artistique et culturelle	
La formation de la personne et du citoyen	▶ développement de la sensibilité, de la confiance en soi et du respect des autres ; des compétences en matière de réflexion critique et d'argumentation ; du sens de l'engagement et de l'initiative :	▪ cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres ; ▪ exprimer une émotion esthétique et un jugement critique ; ▪ appréhender des œuvres et des productions artistiques ; ▪ s'intégrer dans un processus collectif.
Les systèmes naturels et les systèmes techniques	▶ développement des capacités à concevoir et créer un objet matériel, une réalisation concrète en mobilisant imagination, créativité, sens de l'esthétique, talents manuels et en sollicitant des savoirs scientifiques et techniques :	▪ mettre en œuvre un processus de création ; ▪ utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production ; ▪ concevoir et réaliser la présentation d'une production.
Les représentations du monde et l'activité humaine	▶ acquisition de repères pour se situer dans l'espace et dans le temps, découverte des représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre le monde dans lequel ils vivent, du sens et de l'intérêt de quelques grandes œuvres du patrimoine national et mondial dans les domaines de la littérature et des arts ; développement des capacités d'action et d'imagination pour créer des œuvres :	▪ mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre ; ▪ mettre en relation différents champs de connaissances ; ▪ exprimer une émotion esthétique et un jugement critique ; ▪ mettre en œuvre un processus de création ; ▪ réfléchir sur sa pratique ; ▪ identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire.

(1) http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

(2) Le guide est téléchargeable sur le site de la Direction générale de l'enseignement scolaire, Éduscol, en suivant le lien : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bdef_287499.pdf

(3) Dans le référentiel, le terme « œuvre » est employé dans un sens très large et peut désigner par exemple, outre une œuvre d'art au sens usuel, un objet architectural, urbanistique ou encore artisanal, ou une performance (théâtrale, chorégraphique...).

Annexe 3 / Parcours éducatif de santé

NOR : MENE1601852C- circulaire n° 2016-008 du 28-1-2016 / MENESR - DGESCO B3-1

Enjeu primordial au sein du système éducatif, la santé, dans ses dimensions physique, psychique, sociale et environnementale, est un élément essentiel de l'éducation de tous les enfants et adolescents. Elle constitue un facteur important de leur réussite éducative. En effet, les données disponibles montrent que les inégalités de santé s'installent très précocement et que les conduites ayant une influence négative sur la santé se mettent en place dès l'enfance ou l'adolescence. Ainsi, la promotion de la santé en milieu scolaire constitue l'un des meilleurs leviers pour améliorer le bien-être et réduire les inégalités, en intervenant au moment où se développent les compétences et les connaissances utiles tout au long de la vie.

La mission de l'École en matière de santé consiste à :

- **faire acquérir à chaque élève les connaissances, les compétences et la culture lui permettant de prendre en charge sa propre santé de façon autonome et responsable en référence à la mission émancipatrice de l'école ; l'éducation à la santé est l'une des composantes de l'éducation à la citoyenneté ;**
- **mettre en œuvre dans chaque école et dans chaque établissement des projets de prévention centrés sur les problématiques de santé, notamment celles susceptibles d'avoir un effet sur la réussite scolaire ;**
- **créer un environnement scolaire favorable à la santé et à la réussite scolaire de tous les élèves.**

L'article L. 121-4-1 du code de l'éducation dispose qu'« au titre de sa mission d'éducation à la citoyenneté, le service public de l'éducation prépare les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables et libres, conscients des principes et des règles qui fondent la démocratie ». Les enseignements et les actions engagées dans le cadre de la promotion de la santé à l'école relèvent de cette mission.

La circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014 précise les modalités de la gouvernance de la politique éducative sociale et de santé en faveur des élèves ; elle prévoit notamment la mise en place d'une cellule académique, pilotée et coordonnée par le proviseur vie scolaire ou par l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire, et réunissant les différents conseillers techniques des recteurs.

Les actions de promotion de la santé des élèves, assurées par tous les personnels, dans le respect des missions de chacun, prennent place au sein de la politique de santé à l'école qui se structure selon trois axes : l'éducation, la prévention et la protection.

Au sein des écoles et établissements scolaires, l'ensemble de ces actions de prévention, d'information, de visites médicales et de dépistage s'organise au bénéfice de chaque élève pour former un parcours éducatif de santé.

Ce parcours vise à structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risques et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires. L'organisation du parcours éducatif de santé concerne toutes les écoles et tous les établissements ; son contenu est adapté aux besoins et demandes des élèves et aux ressources disponibles.

La présente circulaire a pour objet de présenter les modalités de mise en place du parcours éducatif de santé aux différents échelons de l'organisation du système scolaire.

La finalité du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé permet d'expliciter ce qui est offert aux élèves en matière de santé à l'échelon de l'école, de la circonscription et de l'établissement scolaire en articulation étroite avec leur territoire :

- il structure et renforce l'action des établissements sur les différents déterminants de la réussite éducative et de la santé de tous les élèves dans le cadre des projets d'école et d'établissement ;
- il s'appuie sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes scolaires, les besoins et demandes des élèves, et les ressources disponibles ;
- il s'inscrit dans le cadre du projet d'école ou d'établissement ;
- il constitue l'un des axes du projet du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ;
- il trouve son expression dans un document bref, intelligible par l'ensemble des parties prenantes, au premier rang desquelles les familles.

Le contenu du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé :

- s'appuie sur l'expérience acquise par les acteurs et vise à la reconnaître, la mutualiser et l'enrichir ;
- s'appuie sur la démarche d'analyse des besoins et des demandes des élèves, conduite dans le cadre des projets d'école et d'établissement, et pour laquelle les personnels sociaux et de santé apportent leur expertise ; les interventions éducatives en santé associées aux enseignements permettent une meilleure prise en compte des déterminants de santé liés à la réussite scolaire ;
- peut prendre appui sur des objectifs définis au sein de la stratégie nationale de santé ;
- a une visée opérationnelle ; il décrit concrètement ce qui est mis en œuvre à destination des élèves ; il est communiqué à leurs familles dont la coopération et l'implication constituent une priorité dans la perspective d'une coéducation ;
- précise ce qui est proposé à tous les élèves et ce qui concerne spécifiquement ceux à besoins éducatifs particuliers du fait de leur situation sociale, d'une situation de handicap ou de maladie chronique.

Les axes du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Le parcours éducatif de santé est organisé autour de trois axes.

Un axe d'éducation à la santé

Basé sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes scolaires, cet axe d'éducation à la santé décrit les compétences à acquérir à chacune des étapes de la scolarité afin de permettre à chaque futur citoyen de faire des choix éclairés en matière de santé. Dès la maternelle et pour chaque cycle sont décrites les acquisitions visées et les activités de classe effectuées par les enseignants.

Un axe de prévention

Les démarches de prévention mises en place à l'échelle de l'école et de l'établissement, associant les acteurs locaux en référence aux priorités de santé publique (agences régionales de santé, collectivités territoriales, associations, etc.), sont décrites. Cet axe de prévention présente les actions centrées sur une ou plusieurs problématiques de santé prioritaires ayant des dimensions éducatives et sociales (conduites addictives, alimentation et activité physique, vaccination, contraception, protection de l'enfance par exemple). Les démarches de prévention mobilisent les familles et les acteurs locaux. Elles peuvent donner lieu à des temps forts qui s'inscrivent dans la vie des écoles et des établissements.

Un axe de protection de la santé

Cet axe de protection de la santé, que la loi de modernisation du système de santé nomme « parcours de santé » en lien avec le médecin traitant, intègre des démarches liées à la protection de la santé des élèves mises en œuvre dans l'école et l'établissement dans le but d'offrir aux élèves l'environnement le plus favorable possible à leur santé et à leur bien-être. Ces démarches comprennent notamment :

- des actions visant à créer un climat d'établissement favorable à la santé et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative ;
- des démarches centrées sur l'amélioration de l'environnement de l'établissement, de la restauration scolaire à l'ergonomie et à la qualité de l'entretien des locaux, en lien avec les collectivités territoriales ; la question des sanitaires devra faire l'objet d'une réflexion - associant dans le second degré conseils de la vie collégienne (CVC), conseils de la vie lycéenne (CVL) - pour répondre aux besoins de santé de tous les élèves ;
- une description des ressources disponibles pour les élèves et leurs familles en matière de santé comme les visites médicales et de dépistage, les examens systématiques et à la demande, le suivi infirmier, l'accompagnement social, les dispositifs locaux de prise en charge des enfants et adolescents (PMI, maisons des adolescents, secteur de psychiatrie, réseau « dys », etc.).

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé pour tous les élèves

Partout où cela est possible, le parcours éducatif de santé sera construit dans le cadre inter-degrés. Le conseil écoles-collège constitue une instance permettant la mise en lien des parcours des élèves des écoles maternelles et élémentaires et de collège. Lorsqu'un CESC inter-degrés existe, le parcours éducatif de santé est commun aux écoles et au collège.

Les acteurs du parcours éducatif de santé à l'échelle de la circonscription et de l'école

Le parcours, dans ses différentes dimensions, mobilise l'ensemble de la communauté éducative : directeurs d'école, enseignants spécialisés ou non, psychologues scolaires, personnels sociaux et de santé intervenant auprès des élèves.

Il implique les partenaires de l'école (municipalités, acteurs du système de soin et de prévention, associations spécialisées en promotion de la santé) dans les démarches de prévention, de promotion et d'éducation pour la santé.

Le parcours éducatif de santé est rédigé par les équipes d'école de façon coordonnée à l'échelle de la circonscription sous l'autorité de l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN).

Le parcours est l'un des constituants du projet d'école ; à ce titre, il est inscrit dans le projet d'école qui est adopté par le conseil d'école.

Les acteurs du parcours éducatif de santé à l'échelle de l'établissement public local d'enseignement

Le parcours, dans ses différentes dimensions, mobilise l'ensemble de la communauté éducative : chefs d'établissement et adjoints, enseignants, personnels sociaux et de santé, conseillers principaux d'éducation, conseillers d'orientation-psychologues, parents, élèves. Les CVL, et là où elles existent, les maisons des lycéens, et les CVC seront particulièrement mobilisés. Le conseil pédagogique peut également être associé à la réflexion sur le parcours éducatif de santé, notamment en termes de lien entre apprentissages scolaires et actions éducatives dans la construction des compétences liées à la santé et à la citoyenneté.

Il mobilise les partenaires de l'établissement (collectivités territoriales, acteurs du système de soin et de prévention, associations spécialisées en promotion de la santé) dans les démarches de prévention, de promotion et d'éducation pour la santé.

Le parcours est l'un des constituants du projet d'établissement et, par ses actions éducatives et pédagogiques, une composante essentielle du projet du CESC ; à ce titre, il est inscrit dans le projet d'établissement qui est adopté par le conseil d'administration.

Les acteurs du parcours éducatif de santé à l'échelle du département

Les inspectrices et inspecteurs d'académie-directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-Dasen) organisent le service des médecins de l'éducation nationale et les visites médicales sur le territoire en prenant en compte les demandes et les besoins exprimés par les établissements dans le cadre des priorités académiques, en cohérence avec la mise en œuvre du parcours éducatif de santé dans les écoles et les établissements publics locaux d'enseignement.

Le pilotage national et académique de la mise en œuvre du parcours éducatif de santé

Le rôle des instances nationales et académiques est d'accompagner les établissements, circonscriptions et écoles dans la mise en œuvre du parcours éducatif de santé tant par la production d'un cadre de référence que par la valorisation des initiatives des établissements.

Le cadre national de référence du parcours éducatif de santé est élaboré par la direction générale de l'enseignement scolaire en lien avec les priorités de la politique de santé. La promotion de la santé à l'école est une politique intégrée au cœur de la mission de l'École, en cohérence avec d'autres politiques publiques (de santé, sociale, familiale et de la ville). Elle fait l'objet d'une évaluation.

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé s'appuie sur des partenariats nationaux, notamment avec le ministère chargé de la santé représenté par la direction générale de la santé et avec l'agence nationale de santé publique (ANSP) dans le cadre des conventions qui les lient à la direction générale de l'enseignement scolaire, et sur des partenariats académiques.

L'échelon académique (circulaire n° 2011-216 du 2 décembre 2011) a en charge l'accompagnement opérationnel des établissements, des circonscriptions et des écoles. Cet accompagnement est assuré par la cellule académique, prévue dans la circulaire n° 2014-068 du 20 mai 2014, pilotée et coordonnée par le proviseur vie scolaire (PVS) ou par l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional établissements et vie scolaire, et réunissant les différents conseillers techniques des recteurs.

Cette cellule académique a vocation à mettre en place des partenariats associant les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), les agences régionales de santé (ARS) et les collectivités territoriales. Les académies peuvent mobiliser les CESC départementaux pour la mise en place du parcours éducatif de santé.

L'accompagnement est mis en œuvre :

- par les cadres, PVS et inspecteurs, ainsi que par les personnels sociaux et de santé, les formateurs de l'éducation nationale et des ESPE ;
- en coordination avec les associations spécialisées en éducation à la santé, notamment en ce qui concerne les dispositifs fondés sur un partenariat avec les acteurs territoriaux.

La coopération entre établissements, circonscriptions et écoles

La mise en œuvre du parcours éducatif de santé est fondée sur une démarche de valorisation et d'enrichissement des pratiques des acteurs :

- une coordination des écoles et établissements sera recherchée au niveau des bassins et districts afin de recenser l'ensemble des ressources pour l'accompagnement de la santé des élèves permettant à chaque famille de trouver tant les informations relatives à la santé des enfants à l'école, au collège ou au lycée, que les coordonnées de l'ensemble des référents par établissement et par bassin ;
- un travail en réseau des écoles et des établissements pourra permettre des échanges de pratiques ou de ressources.

Annexe 4 / L'éducation au développement durable

NOR : MENE1501684C - circulaire n° 2015-018 du 4-2-2015 / MENESR - DGESCO

L'année 2015 représente une année charnière aux niveaux national et mondial en matière de développement durable. Elle sera dominée à la fois par la préparation de l'accueil par la France de la conférence des Nations Unies sur le changement climatique (Paris-Climat 2015 - COP 21), par la définition des nouveaux objectifs internationaux de développement durable et par les négociations internationales sur la biodiversité.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République a introduit l'éducation à l'environnement et au développement durable dans le code de l'éducation.

Ainsi, l'éducation à l'environnement et au développement durable mentionnée à l'article L. 312-19 du code de l'éducation fait partie des missions de l'école. Cette éducation débute dès l'école primaire et vise à éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation à la nature et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles (1).

Cette mission s'exerce dans le cadre d'une démarche partenariale entre la communauté éducative, les collectivités territoriales et les parties prenantes et associations intervenant dans le champ de cette éducation transversale.

À l'occasion de l'organisation par la France de la conférence Paris-Climat 2015 (COP 21- conférence of parties) qui se tiendra à Paris du 30 novembre au 15 décembre 2015, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche souhaite impulser une nouvelle dynamique pour généraliser l'éducation au développement durable (EDD) dans les écoles et les établissements scolaires et conduire une politique exemplaire en la matière.

Cette dynamique s'inscrit pleinement dans la stratégie nationale de transition écologique vers un développement durable 2015-2020 ainsi que dans la priorité donnée à la jeunesse, en sensibilisant les enfants dès leur plus jeune âge aux bonnes pratiques respectueuses de l'environnement et à la vie en commun sur une planète aux ressources naturelles limitées.

Elle s'appuie sur les activités déjà mises en place par les écoles et les établissements et vise à présent à leur donner une portée nationale, généralisée dans l'ensemble des écoles et des établissements scolaires et intégrée dans l'ensemble des programmes.

Dans cette optique, la présente instruction prévoit, dès 2015, la mise en place d'actions concrètes permettant d'amplifier la dynamique d'éducation à l'environnement et au développement durable de façon concomitante dans l'ensemble des académies.

Pour favoriser la généralisation de l'éducation à l'environnement et au développement durable, une banque de ressources pédagogiques sera mise en ligne et sera régulièrement enrichie sur Éduscol.

Les notes de service et circulaires précédentes sur l'éducation au développement durable sont abrogées (2) et remplacées par la présente instruction.

I. Définition et objectifs de l'intégration de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des programmes, écoles et établissements

Environnement et développement durable

L'environnement peut être défini comme l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines. L'environnement est ainsi constitué de l'ensemble des éléments qui, dans la complexité de leurs relations, constitue le cadre, le milieu, les conditions de vie pour l'homme.

Avec le social, l'économie et la culture, l'environnement constitue l'un des quatre piliers du développement durable, qui vise plus largement à atteindre un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins ».

Le développement durable nécessite à la fois de former, dès à présent, les élèves aux bonnes pratiques permettant de vivre ensemble dans un monde aux ressources limitées, mais aussi de leur transmettre les connaissances, la compétence et la culture qui leur permettront tout au long de leur vie, en tant que citoyens, de connaître, comprendre, décider et agir en fonction des enjeux du développement durable.

Avec, en 2015, 12,3 millions d'élèves et 2,5 millions d'étudiants, près de 840 000 professeurs de l'éducation nationale et plus de 91 000 enseignants dans l'enseignement supérieur, l'éducation nationale et l'enseignement supérieur représentent un levier essentiel pour mettre en œuvre la transition énergétique et écologique de l'ensemble de la société, dans une démarche globale de développement durable.

L'éducation au développement durable, ancrée dans toutes les disciplines

L'ensemble des élèves doit pouvoir bénéficier d'une éducation à l'environnement et au développement durable par une formation progressive tout au long de leur cursus scolaire.

L'éducation au développement durable ne constitue pas une nouvelle discipline. Elle se construit de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline ou champ disciplinaire (entre les différents niveaux d'enseignement) qu'entre les différentes disciplines (à chaque niveau).

Elle s'appuie :

- sur les enseignements disciplinaires dont les objectifs sont définis par les programmes scolaires, chaque discipline contribuant à l'analyse des situations avec ses contenus et ses méthodes spécifiques ; la souplesse introduite dans certains programmes et les thèmes laissés au choix des enseignants doivent être pleinement utilisés ;
- sur les croisements des apports disciplinaires préconisés dans les programmes et adoptant une approche systémique ;
- sur les dispositifs transversaux inscrits dans les grilles horaires et permettant la mise en œuvre de démarches de projets, notamment les travaux personnels encadrés dans la voie générale des lycées, projets pluridisciplinaires à caractère professionnel au lycée professionnel. En effet, il convient également de développer l'expérience concrète et directe permettant de susciter des prises de conscience susceptibles d'engendrer des comportements responsables ;
- sur les temps de débat organisés à l'école, au collège et au lycée.

Les rectrices et les recteurs se mobilisent, chacun dans leur académie, pour impulser et mettre en œuvre l'éducation au développement durable.

II. Intégrer l'éducation au développement durable dans l'ensemble des programmes, des écoles et des établissements d'ici 2020

L'intégration des thèmes et des enjeux de l'environnement et du développement durable au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes d'enseignement

La mise en œuvre de l'éducation au développement durable repose sur les enseignements obligatoires.

Aussi, le Conseil supérieur des programmes intègre les questions liées à l'environnement et au développement durable dans les programmes et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Dans le cadre de la refonte actuelle des programmes d'enseignement, le Conseil supérieur des programmes procède à cette intégration dans l'ensemble des niveaux et des disciplines, de façon à ce qu'ils soient cohérents et transversaux, permettant ainsi de créer des continuités tout au long du parcours d'éducation et de formation.

Un important travail d'accompagnement portant sur les programmes actuels est par ailleurs disponible sur le site Eduscol pour plusieurs disciplines. Des exemples y sont explicitement développés pour aider les enseignants à une relecture des programmes intégrant pleinement les problématiques du développement durable à travers des grilles de relecture de programmes et des « zooms » disciplinaires et interdisciplinaires.

Développement durable et approches interdisciplinaires

Au-delà des programmes, les approches interdisciplinaires permettent la nécessaire prise en compte de la complexité des situations et des problématiques liées au développement durable. Elle ouvre aussi l'éventail des thèmes que l'on peut aborder dans ce cadre : ressources, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, ville durable, transports et mobilités, aménagement et développement des territoires, agriculture durable et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques, etc. Chaque discipline contribue, par ses contenus et ses méthodes, à construire les bases permettant de mettre en place les concepts liés au développement durable dans ses différents volets, environnemental, économique, social et culturel ; le croisement de ces apports disciplinaires permet d'en construire une approche globale.

Cette volonté de transversalité se traduit aussi par le nécessaire approfondissement de la continuité et de la complémentarité entre les projets d'éducation au développement et à la solidarité internationale et ceux d'éducation au développement durable.

En effet, l'éducation au développement et à la solidarité internationale, qui vise à donner aux élèves des clés de compréhension des grands déséquilibres planétaires et à encourager leur réflexion sur les moyens d'y remédier, participe pleinement à l'éducation au développement durable, en contribuant à la compréhension des interdépendances environnementales, économiques, sociales et culturelles à l'échelle mondiale.

ll en est de même pour l'éducation à la santé, que la perspective d'un développement durable amène à aborder selon différents aspects. S'agissant de santé individuelle, l'approche est d'abord positive et reliée de façon systémique au contexte dans ses dimensions environnementales, sociales, économiques, infrastructurelles.

Par ailleurs, cette éducation permet de mobiliser différentes disciplines et favorise les approches interdisciplinaires et transversales.

L'enseignement des arts et de la culture ouvre lui aussi d'intéressantes possibilités pour l'EDD, en particulier grâce à la mise en œuvre de travaux qui permettent d'entrer dans la réalité culturelle des activités humaines et de croiser les notions d'esthétique, de patrimoine et de durabilité.

L'intégration du développement durable dans la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement

Dans le cadre de la formation initiale, les rectrices et recteurs sont invités à veiller à ce que l'éducation au développement durable soit prise en compte dans la formation initiale des enseignants au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

Ils assurent également la qualité en offre suffisante de la formation continue académique, afin que ces sujets soient pleinement pris en compte dans les enseignements et dans les projets d'écoles et d'établissements, notamment par la participation des académies aux Forum national de l'éducation au développement durable (FOREDD) d'Amiens, rendez-vous annuel de la communauté éducative et de tous ses partenaires.

L'utilisation de ressources pédagogiques adaptées

L'éducation au développement durable nécessitant de nouvelles approches scientifiques, éthiques et pédagogiques, elle doit reposer sur des ressources adaptées. Il existe désormais de nombreuses sources et ressources scientifiques et expertes, accessibles auprès des services de l'État, des associations agréées, des établissements publics spécialisés et des centres de recherche, des collectivités territoriales ainsi que de Canopé.

Par ailleurs, la production locale de ressources pédagogiques pouvant être employées dans un cadre disciplinaire ou interdisciplinaire, et prenant en compte les spécificités des territoires locaux, est encouragée.

Lorsque les écoles et les établissements font intervenir en classe des partenaires associatifs extérieurs, ils s'assurent au préalable du contenu du support pédagogique utilisé par l'intervenant.

S'agissant de supports pédagogiques utilisés par des intervenants à l'échelle nationale, les supports les plus sensibles peuvent faire l'objet d'une validation de la part de l'inspection générale de l'éducation nationale.

L'intégration du développement durable dans les projets d'école et d'établissement

L'éducation à l'environnement et au développement durable est ancrée dans et par l'expérience des réalités de terrain, dans la réalité quotidienne du milieu scolaire, afin d'être expérimentée et vécue par l'ensemble des membres de la communauté éducative et de ses partenaires. Cette expérience s'acquiert, se construit et se pérennise grâce aux projets pédagogiques, et en particulier par les projets des écoles et des établissements.

Ces projets pédagogiques permettent de faire des écoles, des collèges, des lycées généraux, technologiques et professionnels des lieux d'expérience du développement durable, des espaces dans lesquels la transition énergétique et écologique, l'émergence de nouveaux modes de vie, les solidarités locales et internationales, devient une réalité autant qu'une construction commune et une culture partagée du développement durable. Ces projets peuvent être l'occasion pour développer des partenariats, en particulier avec les acteurs territoriaux engagés dans le développement durable.

Aussi, vous êtes invités à veiller à l'intégration de cette éducation transversale dans les projets d'école et d'établissement, afin que l'ensemble des projets intègre cette dimension d'ici 2020. En fonction de l'ampleur de l'intégration du développement durable dans ces projets, ces derniers peuvent aboutir à des « démarches globales de développement durable » des écoles et des établissements (E3D).

L'incitation des écoles et établissements à entrer dans une démarche E3D et à solliciter le label E3D

Peut être considéré comme « E3D - École/Établissement en démarche de développement durable » tout établissement scolaire ou toute école engagé dans un projet de développement durable fondé sur la mise en œuvre d'un projet établissant une continuité entre les enseignements, la vie scolaire, la gestion et la maintenance de la structure scolaire tout en s'ouvrant sur l'extérieur par le partenariat.

Afin de répondre aux besoins de la communauté éducative, un référentiel de mise en œuvre de la démarche globale de développement durable et de labellisation est annexé à la présente instruction. Il définit les conditions dans lesquelles cette démarche peut être menée.

Les coordonnateurs académiques encouragent les écoles et les établissements à entrer dans une démarche E3D et à solliciter le label E3D, qui permet de valoriser les démarches d'éducation au développement durable mises en place au sein des écoles et des établissements. Ils informent chaque année les directeurs d'école et les chefs d'établissement des modalités d'obtention de ce label.

Ils accompagnent les écoles et les établissements dans l'obtention du label, de manière à au moins doubler le nombre d'écoles et d'établissements labellisés au sein de chaque académie d'ici 2017.

Le label ministériel E3D, complémentaire d'autres labels portés par les collectivités et les associations, permet de valoriser le travail mené par la communauté éducative et ses partenaires, de le faire connaître et ainsi de le partager. Les académies, les écoles, les collèges et les lycées généraux, technologiques et professionnels sont invités à s'approprier largement ces démarches.

Le référentiel annexé à la présente instruction définit les conditions dans lesquelles ce label peut être obtenu.

Les partenariats, qui caractérisent la démarche E3D, peuvent être élaborés à l'échelle de l'académie, ainsi que de l'école ou de l'établissement, en fonction du projet. Ils peuvent être menés avec les différents services de l'État, les associations engagées dans des projets ayant trait à l'environnement et au développement durable et à sa dimension éducative, les collectivités territoriales, les acteurs du monde professionnel.

Les problématiques liées à l'environnement et au développement durable peuvent également être intégrées, à l'initiative des maires et des présidents d'établissements publics de coopération intercommunale (EPCI), au sein des projets éducatifs territoriaux (PEdT).

III. Des mesures concrètes au sein des écoles et des établissements, dès 2015

Cette éducation transversale vise à inscrire la communauté éducative et ses partenaires dans des dynamiques de projet, installées sur la durée, pour répondre avec succès aux grands défis du vingt-et-unième siècle.

Dans ce cadre, toutes les académies sont invitées à mettre en œuvre des mesures concrètes et ludiques pour les élèves dès la publication de la présente circulaire, afin d'amplifier les actions en place et de mobiliser la communauté éducative et les élèves sans attendre la prochaine année scolaire.

Afin de généraliser les initiatives visant au retour de la nature et de la biodiversité dans les écoles et les établissements, la création de « coins nature » dans les écoles est encouragée.

Pour favoriser la sensibilisation des élèves par les pairs et encourager l'engagement civique des élèves, des « délégués au développement durable » ou « éco-délégués » sont désignés dans tous les établissements scolaires, soit au sein de chaque classe, soit au sein de chaque niveau scolaire.

Les sorties scolaires dans la nature constituent des moments forts de la scolarité des élèves. Vous veillerez par conséquent à en faciliter l'organisation et à les encourager, dans le respect des règles de sécurité en vigueur.

L'année 2015 sera un moment particulièrement fort et significatif, en raison de l'accueil par la France de la conférence des Nations unies sur le changement climatique, Paris-Climat 2015, qui amènera toutes les académies à participer à la mobilisation nationale pour démontrer l'exemplarité de la France dans la lutte contre le changement climatique.

Cet engagement du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2015 prend aussi pleinement en compte les nouveaux objectifs mondiaux de développement durable, qui seront portés par l'ONU en septembre 2015 et par l'implication de la France dans l'Exposition universelle de Milan, centrée sur la notion de « Nourrir la planète, énergie pour la vie. » La France s'y implique en promouvant les projets de la jeunesse dans la perspective de : « Produire et nourrir autrement ».

Dans cette perspective ouverte par le calendrier international de 2015, l'ensemble des écoles et des établissements sont invités à participer et à répondre à l'appel à projet au concours « Des clefs pour l'éducation au développement durable », organisé sous forme d'olympiades et récompensant les meilleurs projets pédagogiques ou initiatives de classes, d'écoles ou d'établissements en matière de développement durable. Les projets qui seront promus porteront

sur le lien entre le développement durable et la lutte contre le changement climatique.

Une catégorie spéciale de cet appel à projet portera sur « Produire et Nourrir Autrement », s'adressant aux lycées mettant en œuvre des projets en lien avec cette problématique et formant, notamment, aux métiers en lien avec l'alimentation.

De même, pour que tous les élèves de collège et lycée aient été sensibilisés aux problématiques du changement climatique d'ici la conférence Paris-Climat 2015, des simulations de négociations sur le changement climatique seront organisées dans l'ensemble des collèges et lycées, avec toutes les classes qui le souhaitent, d'ici à l'automne 2015.

L'organisation de ces simulations se déroule sur le temps scolaire, dans le cadre des enseignements existants et selon des modalités adaptées aux souhaits de chaque établissement. Elle s'appuie sur les outils pédagogiques annexés à la présente circulaire et peut faire l'objet, en tant que de besoin, d'un soutien des partenaires compétents en la matière, dont les associations d'éducation à l'environnement et au développement durable, les collectivités territoriales, les services de l'État, les établissements publics, les centres de recherche, les acteurs du monde professionnel.

Les écoles et établissements scolaires sont également invités à organiser des débats sur les enjeux liés au changement climatique tout au long de l'année 2015, en particulier durant la Fête de la science à l'automne 2015.

Annexe 5 / Formation aux premiers secours en milieu scolaire

On se référera aux documents disponibles sur EDUSCOL :

- **pour l'école primaire :**
  Formation aux premiers secours en milieu scolaire

Annexe 6 / Éducation à la sécurité routière

On se référera aux documents disponibles sur EDUSCOL :

- **pour l'école primaire :**
  L'éducation à la sécurité routière à l'école