

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

Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)

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 DE CONSOLIDATION (CYCLE 3) 5

VOLET 2 : CONTRIBUTIONS ESSENTIELLES DES DIFFERENTS

ENSEIGNEMENTS AU SOCLE COMMUN 8

DOMAINE 1 / LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER	8
DOMAINE 2 / LES METHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE	10
DOMAINE 3 / LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN	11
DOMAINE 4 / LES SYSTEMES NATURELS ET LES SYSTEMES TECHNIQUES	12
DOMAINE 5 / LES REPRESENTATIONS DU MONDE ET L'ACTIVITE HUMAINE	13

VOLET 3 : LES ENSEIGNEMENTS 14

FRANÇAIS	15
LANGAGE ORAL	17
LECTURE ET COMPREHENSION DE L'ECRIT	22
ÉCRITURE	30
ÉTUDE DE LA LANGUE (GRAMMAIRE, ORTHOGRAPHE, LEXIQUE)	34
CULTURE LITTÉRAIRE ET ARTISTIQUE	42
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS	47
LANGUES VIVANTES (ÉTRANGÈRES OU RÉGIONALES)	49
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES / ÉCOUTER ET COMPRENDRE	51
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES / LIRE ET COMPRENDRE	53
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES / PARLER EN CONTINU	54
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES / ÉCRIRE	56
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES / REAGIR ET DIALOGUER	58
ACTIVITÉS CULTURELLES ET LINGUISTIQUES	60
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS	62

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES	63
ARTS PLASTIQUES	63
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS	69
ÉDUCATION MUSICALE	70
HISTOIRE DES ARTS	75

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE	79
PRODUIRE UNE PERFORMANCE OPTIMALE, MESURABLE À UNE ÉCHEANCE	
DONNÉE	81
ADAPTER SES DÉPLACEMENTS À DES ENVIRONNEMENTS VARIÉS	82
S'EXPRIMER DEVANT LES AUTRES PAR UNE PRESTATION ARTISTIQUE ET/OU	
ACROBATIQUE	83
CONDUIRE ET MAÎTRISER UN AFFRONTÉMENT COLLECTIF OU INTERINDIVIDUEL	
	84
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS	85

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE	87
PRINCIPES GÉNÉRAUX	87
FINALITÉS	89
LA SENSIBILITÉ : SOI ET LES AUTRES	91
LE DROIT ET LA RÈGLE : DES PRINCIPES POUR VIVRE AVEC LES AUTRES	93
LE JUGEMENT : PENSER PAR SOI-MÊME ET AVEC LES AUTRES	94
L'ENGAGEMENT : AGIR INDIVIDUELLEMENT ET COLLECTIVEMENT	96

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE	97
HISTOIRE	99
Classe de CM1	100
Classe de CM2	102
Classe de sixième	103

GEOGRAPHIE	105
Classe de CM1	106
Classe de CM2	107
Classe de sixième	108
SCIENCES ET TECHNOLOGIE	111
1. MATIERE, MOUVEMENT, ENERGIE, INFORMATION	115
2. LE VIVANT, SA DIVERSITE ET LES FONCTIONS QUI LE CARACTERISENT	118
3. MATERIAUX ET OBJETS TECHNIQUES	121
4. LA PLANETE TERRE. LES ETRES VIVANTS DANS LEUR ENVIRONNEMENT	124
MATHEMATIQUES	127
NOMBRES ET CALCULS	130
GRANDEURS ET MESURES	135
ESPACE ET GEOMETRIE	141
CROISEMENTS ENTRE ENSEIGNEMENTS	148
<u>ANNEXE 1 / HORAIRES</u>	149
1. HORAIRES D'ENSEIGNEMENT DES ECOLES MATERNELLES ET ELEMENTAIRES	149
CYCLE DE CONSOLIDATION (CM1 ET CM2)	149
2. ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS DANS LES CLASSES DE COLLEGE	150
NIVEAU SIXIEME (CYCLE 3)	150

ANNEXE 2 / PARCOURS D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE 151

PREMIERE PARTIE	151
PRINCIPES ET DEFINITIONS	151
1. Le contexte	151
2. L'éducation artistique et culturelle à l'école	152
3. Le parcours d'éducation artistique et culturelle	153
4. Le référentiel du parcours	153
DEUXIEME PARTIE	154
ÉLÉMENTS POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS	154
1. Un parcours fondé principalement sur des enseignements et des projets	154
2. L'importance du partenariat	156
3. La nécessité de prévoir un suivi de chaque élève	156
TROISIEME PARTIE	157
LES OBJECTIFS DE FORMATION EN EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE	
VISES LORS DU PARCOURS	157
1. Grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours	157
Fréquenter (Rencontres)	158
Pratiquer (Pratiques)	159
S'approprier (Connaissances)	160
2. Contribution de l'éducation artistique et culturelle au projet de formation défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	161

ANNEXE 3 / PARCOURS AVENIR **163**

1. PREAMBULE	163
2. CONTEXTE	164
3. ENJEUX ET PRINCIPES DU PARCOURS	164
LES ENJEUX DU PARCOURS :	164
4. LES OBJECTIFS DU PARCOURS	166
OBJECTIF 1 : PERMETTRE A L'ELEVE DE DECOUVRIR LE MONDE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNEL	167
OBJECTIF 2 : DEVELOPPER CHEZ L'ELEVE LE SENS DE L'ENGAGEMENT ET DE L'INITIATIVE	167
OBJECTIF 3 : PERMETTRE A L'ELEVE D'ELABORER SON PROJET D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE	168
5. INSTANCES ET ACTEURS IMPLIQUES DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PARCOURS	169
5.1 LE SUIVI DE L'ELEVE PAR LA MOBILISATION DES DIFFERENTS ACTEURS AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT	169
5.2 LA CONTRIBUTION DES PARTENAIRES EXTERIEURS	171
5.3 MOBILISATION DES RESSOURCES INFORMATIVES ET DOCUMENTAIRES	172
5.4 ACCOMPAGNEMENT PAR LES CORPS D'INSPECTION	172
CONNAISSANCES ET COMPETENCES - DEMARCHES PEDAGOGIQUES	173
OBJECTIF 1 - PERMETTRE A L'ELEVE DE DECOUVRIR LE MONDE ECONOMIQUE ET PROFESSIONNEL	174
OBJECTIF 2 - DEVELOPPER CHEZ LES ELEVES LE SENS DE L'ENGAGEMENT ET DE L'INITIATIVE	176
OBJECTIF 3 - PERMETTRE A L'ELEVE D'ELABORER SON PROJET D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE	178

ANNEXE 4 / PARCOURS EDUCATIF DE SANTE **180**

LA FINALITE	181
LE CONTENU	181
LES AXES	182
LA MISE EN ŒUVRE	183
LE PILOTAGE NATIONAL ET ACADEMIQUE DE LA MISE EN ŒUVRE	184
LA COOPERATION ENTRE ETABLISSEMENTS, CIRCONSCRIPTIONS ET ECOLES	184

ANNEXE 5 / L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE **185**

I. DEFINITION ET OBJECTIFS DE L'INTEGRATION DE L'EDD DANS L'ENSEMBLE DES PROGRAMMES, ECOLES ET ETABLISSEMENTS	186
II. INTEGRER L'EDD DANS L'ENSEMBLE DES PROGRAMMES, DES ECOLES ET DES ETABLISSEMENTS D'ICI 2020	187
III. DES MESURES CONCRETES AU SEIN DES ECOLES ET DES ETABLISSEMENTS, DES 2015	189

ANNEXE 6 / FORMATION AUX PREMIERS SECOURS EN MILIEU SCOLAIRE **191**

ANNEXE 7 / ÉDUCATION A LA SECURITE ROUTIERE **191**

ANNEXE 8 / ATTESTATION SCOLAIRE « SAVOIR-NAGER » **192**

Volet 1 : Les spécificités du cycle de consolidation (cycle 3)

Le cycle 3 relie désormais les deux dernières années de l'école primaire et la première année du collège, dans un souci renforcé de continuité pédagogique et de cohérence des apprentissages au service de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ce cycle a une double responsabilité : consolider les apprentissages fondamentaux qui ont été engagés au cycle 2 et qui conditionnent les apprentissages ultérieurs ; permettre une meilleure transition entre l'école primaire et le collège en assurant une continuité et une progressivité entre les trois années du cycle.

Le programme fixe les attendus de fin de cycle et précise les compétences et connaissances travaillées. À partir des repères de progressivité indiqués, les différentes étapes des apprentissages doivent être adaptées par les équipes pédagogiques à l'âge et au rythme d'acquisition des élèves afin de favoriser leur réussite. Pour certains enseignements, le programme fournit également des repères de programmation afin de faciliter la répartition des thèmes d'enseignement entre les trois années du cycle, cette répartition pouvant être aménagée en fonction du projet pédagogique du cycle ou de conditions spécifiques (classes à plusieurs niveaux, notamment).

La classe de 6^e occupe une place particulière dans le cycle : elle permet aux élèves de s'adapter au rythme, à l'organisation pédagogique et au cadre de vie du collège tout en se situant dans la continuité des apprentissages engagés au **CM1** et au **CM2**. Ce programme de cycle 3 permet ainsi une entrée progressive et naturelle dans les savoirs constitués des disciplines mais aussi dans leurs langages, leurs démarches et leurs méthodes spécifiques. Pris en charge à l'école par un même professeur polyvalent qui peut ainsi travailler à des acquisitions communes à plusieurs enseignements et établir des liens entre les différents domaines du socle commun, l'enseignement de ces savoirs constitués est assuré en 6^e par plusieurs professeurs spécialistes de leur discipline qui con-

tribuent collectivement, grâce à des thématiques communes et aux liens établis entre les disciplines, à l'acquisition des compétences définies par le socle.

Objectifs d'apprentissage

Cycle de consolidation, le cycle 3 a tout d'abord pour objectif de stabiliser et d'affermir pour tous les élèves les apprentissages fondamentaux engagés dans le cycle 2, à commencer par ceux des langages.

Le cycle 2 a permis l'acquisition des outils de la lecture et de l'écriture de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.

Les élèves commencent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale dès la première année du cycle 2. Au cycle 3, cet apprentissage se poursuit de manière à atteindre un niveau de compétence homogène dans toutes les activités langagières et à développer une maîtrise plus grande de certaines d'entre elles. L'intégration des spécificités culturelles aux apprentissages linguistiques contribue à développer la prise de recul et le vivre-ensemble.

En ce qui concerne les langages scientifiques, le cycle 3 poursuit la construction des nombres entiers et de leur système de désignation, notamment pour les grands nombres. Il introduit la connaissance des fractions et des nombres décimaux. L'acquisition des quatre opérations

sur les nombres, sans négliger la mémorisation de faits numériques et l'automatisation de modules de calcul, se continue dans ce cycle. Les notions mathématiques étudiées prendront tout leur sens dans la résolution de problèmes qui justifie leur acquisition.

Le cycle 3 installe également tous les éléments qui permettent de décrire, observer, caractériser les objets qui nous entourent : formes géométriques, attributs caractéristiques, grandeurs attachées et nombres qui permettent de mesurer ces grandeurs.

D'une façon plus spécifique, l'élève va acquérir les bases de langages scientifiques qui lui permettent de formuler et de résoudre des problèmes, de traiter des données. Il est formé à utiliser des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes...) et à organiser des données de nature variée à l'aide de tableaux, graphiques ou diagrammes qu'il est capable de produire et d'exploiter.

Dans le domaine des arts, en arts plastiques ainsi qu'en éducation musicale, le cycle 3 marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique. Les élèves apprennent à maîtriser les codes des langages artistiques étudiés et développent ainsi une capacité accrue d'attention et de sensibilité aux productions. Ils rencontrent les acteurs de la création, en découvrent les lieux et participent ainsi pleinement à l'élaboration du parcours d'éducation artistique et culturelle. L'acquisition d'une culture artistique diversifiée et structurée est renforcée au cycle 3 par l'introduction d'un enseignement d'histoire des arts, transversal aux différents enseignements.

L'éducation physique et sportive occupe une place originale où le corps, la motricité, l'action et l'engagement de soi sont au cœur des apprentissages et assure une contribution essentielle à l'éducation à la santé. Par la confrontation à des problèmes moteurs variés et la rencontre avec les autres, dans différents jeux et activités physiques et sportives, les

élèves poursuivent au cycle 3 l'exploration de leurs possibilités motrices et renforcent leurs premières compétences.

Pour tous ces langages, les élèves deviennent de plus en plus conscients des moyens qu'ils utilisent pour s'exprimer et communiquer et sont capables de réfléchir sur le choix et l'utilisation de ceux-ci. La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue, de commencer à en percevoir le système et d'appliquer ces raisonnements pour l'orthographe. Ils deviennent également conscients des moyens à mettre en œuvre pour apprendre et résoudre des problèmes. Les stratégies utilisées pour comprendre leur sont enseignées explicitement et ils développent des capacités métacognitives qui leur permettent de choisir les méthodes de travail les plus appropriées.

Les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. Le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture.

En gagnant en aisance et en assurance dans leur utilisation des langages et en devenant capables de réfléchir aux méthodes pour apprendre et réaliser les tâches qui leur sont demandées, les élèves acquièrent une autonomie qui leur permet de devenir acteurs de leurs apprentissages et de mieux organiser leur travail personnel.

Le cycle 2 a permis un premier ordonnancement des connaissances sur le monde qui se poursuit au cycle 3 avec l'entrée dans les différents champs disciplinaires. Ainsi, l'histoire et la géographie poursuivent la construction par les élèves de leur rapport au temps et à l'espace, les rendent conscients de leur inscription dans le temps long de l'humanité comme dans les différents espaces qu'ils habitent. Les élèves découvrent comment la démarche historique permet d'apporter des réponses aux interrogations et apprennent à distinguer histoire et fiction.

La géographie leur permet de passer progressivement d'une représentation personnelle et affective des espaces à une connaissance plus objective du monde en élargissant leur horizon et en questionnant les relations des individus et des sociétés avec les lieux à différentes échelles.

L'enseignement des sciences et de la technologie au cycle 3 a pour objectif de faire acquérir aux élèves une première culture scientifique et technique indispensable à la description et la compréhension du monde et des grands défis de l'humanité. Les élèves apprennent à adopter une approche rationnelle du monde en proposant des explications et des solutions à des problèmes d'ordre scientifique et technique. Les situations où ils mobilisent savoir et savoir-faire pour mener une tâche complexe sont introduites progressivement puis privilégiées, tout comme la démarche de projet qui favorisera l'interaction entre les différents enseignements.

Dans le domaine des arts, de l'éducation physique et sportive et de la littérature, en lien avec le parcours d'éducation artistique et culturelle, les élèves sont amenés à découvrir et fréquenter un nombre significatif d'œuvres et à relier production et réception des œuvres dans une ren-

contre active et sensible. Le cycle 3 développe et structure ainsi la capacité des élèves à situer ce qu'ils expérimentent et à se situer par rapport aux productions des artistes. Il garantit l'acquisition d'une culture commune, physique, sportive et artistique contribuant, avec les autres enseignements, à la formation du citoyen.

De manière plus générale au cycle 3, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à créer et à produire un nombre significatifs d'écrits, à mener à bien des réalisations de tous ordres.

L'éducation aux médias et à l'information mise en place depuis le cycle 2 permet de familiariser les élèves avec une démarche de questionnement dans les différents champs du savoir. Ils sont conduits à développer le sens de l'observation, la curiosité, l'esprit critique et, de manière plus générale, l'autonomie de la pensée. Pour la classe de 6^e, les professeurs peuvent consulter la partie « Éducation aux médias et à l'information » du programme de cycle 4.

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

Le français a pour objectif principal au cycle 3 la maîtrise de la langue française qu'il développe dans trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture. Il y contribue également par l'étude de la langue qui permet aux élèves de réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques.

Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. En histoire, en géographie et en sciences, on s'attachera à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques.

L'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques.

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

L'enseignement des langues étrangères ou régionales développe les cinq grandes activités langagières (écouter et comprendre, lire, parler en continu, écrire, réagir et dialoguer) qui permettent de comprendre et communiquer à l'écrit et à l'oral dans une autre langue.

En français, en étude de la langue, on s'attache à comparer le système linguistique du français avec celui de la langue vivante étudiée en classe. En littérature, la lecture d'albums ou de courts récits en édition bilingue est également à encourager.

En éducation musicale, l'apprentissage et l'imitation de chansons en langue étrangère ou régionale permet de développer les compétences d'écoute et d'assimilation du matériau sonore de la langue étudiée.

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

Les mathématiques, les sciences et la technologie contribuent principalement à l'acquisition des langages scientifiques. En mathématiques, ils permettent la construction du système de numération et l'acquisition des quatre opérations sur les nombres, mobilisées dans la résolution de problèmes, ainsi que la description, l'observation et la caractérisation des objets qui nous entourent (formes géométriques, attributs caractéristiques, grandeurs attachées et nombres qui permettent de mesurer ces grandeurs).

En sciences et en technologie, mais également en histoire et en géographie, les langages scientifiques permettent de résoudre des problèmes, traiter et organiser des données, lire et communiquer des résultats, recourir à des représentations variées d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels (schémas, dessins d'observation, maquettes...).

L'éducation physique et sportive permet de donner un sens concret aux données mathématiques en travaillant sur temps, distance et vitesse.

Il importe que tous les enseignements soient concernés par l'acquisition des langages scientifiques.

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

Tous les enseignements concourent à développer les capacités d'expression et de communication des élèves.

Aux arts plastiques et à l'éducation musicale revient prioritairement de les initier aux langages artistiques par la réalisation de productions plastiques et par le chant.

Le français tout comme la langue vivante étudiée donne toute sa place à l'écriture créative et à la pratique théâtrale.

L'éducation physique et sportive apprend aux élèves à s'exprimer en utilisant des codes non verbaux, gestuels et corporels originaux. Ils communiquent aux autres des sentiments ou des émotions par la réalisation d'actions gymniques ou acrobatiques, de représentations à visée expressive, artistique, esthétique. Ils en justifient les choix et les intentions.

Domaine 2 / Les méthodes et outils pour apprendre

Tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Elles doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif à l'aide des outils numériques, ainsi que la capacité de réaliser des projets.

Des projets interdisciplinaires sont réalisés chaque année du cycle, dont un en lien avec le parcours d'éducation artistique et culturelle.

Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, en géographie et en sciences en particulier, les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique.

En français, le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture.

En classe de 6^e, les élèves découvrent le fonctionnement du Centre de Documentation et d'Information. Le professeur documentaliste intervient pour faire connaître les différents modes d'organisation de l'information (clés du livre documentaire, bases de données, arborescence d'un site) et une méthode simple de recherche d'informations.

La maîtrise des techniques et la connaissance des règles des outils numériques se construisent notamment à travers l'enseignement des sciences et de la technologie où les élèves apprennent à connaître l'organisation d'un environnement numérique et à utiliser différents périphériques ainsi que des logiciels de traitement de données numériques (images, textes, sons...). En mathématiques, ils apprennent à utiliser des logiciels de calculs et d'initiation à la programmation. Dans le domaine des arts, ils sont conduits à intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information au service de la pratique plastique et à manipuler des objets sonores à l'aide d'outils informatiques simples. En langue vivante, le recours aux outils numériques permet d'accroître l'exposition à une langue vivante authentique. En français, les élèves apprennent à utiliser des outils d'écriture (traitement de texte, correcteurs orthographiques, dictionnaires en ligne) et à produire un document intégrant du son et de l'image.

Domaine 3 / La formation de la personne et du citoyen

Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la pratique artistique, par la fréquentation des œuvres et par l'expression de ses émotions et de ses goûts. L'histoire des arts, qui associe la rencontre des œuvres et l'analyse de leur langage, contribue à former un lien particulier entre dimension sensible et dimension rationnelle. En français, on s'attache à permettre la réception sensible des œuvres littéraires en développant son expression, la formulation de ses opinions, dans des échanges oraux ou en recueillant les traces écrites dans des carnets de lecture.

L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres.

L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon. Par la prise de parole en langue vivante et l'écoute régulière des autres dans le cadre de la classe, l'apprentissage des langues vivantes étrangères ou régionales renforce la confiance en soi, le respect des autres, le sens de l'engagement et de l'initiative et ouvre aux cultures qui lui sont associées, ce qui permet de dépasser les stéréotypes et les clichés pour favoriser le vivre-ensemble.

L'enseignement moral et civique assure principalement la compréhension de la règle et du droit. La règle et le droit sont également ceux du cadre scolaire que les élèves doivent apprendre à respecter. En histoire, le thème consacré à la construction de la République et de la démocratie permet d'étudier comment ont été conquis les libertés et les droits en vigueur aujourd'hui en France et de comprendre les devoirs qui incombent aux citoyens. En sciences et en technologie, il s'agit plus particulièrement d'apprendre à respecter les règles de sécurité.

Tous les enseignements contribuent à la formation du jugement. En histoire plus particulièrement, les élèves sont amenés à distinguer l'histoire de la fiction. Les mathématiques contribuent à construire chez les élèves l'idée de preuve et d'argumentation.

L'enseignement moral et civique permet de réfléchir au sens de l'engagement et de l'initiative qui trouve à se mettre en œuvre dans la réalisation de projets et dans la participation à la vie collective de l'établissement.

Ce domaine s'appuie aussi sur les apports de la vie scolaire.

Domaine 4 / Les systèmes naturels et les systèmes techniques

Par l'observation du réel, les sciences et la technologie suscitent les questionnements des élèves et la recherche de réponses. Au cycle 3, elles explorent trois domaines de connaissances : l'environnement proche pour identifier les enjeux technologiques, économiques et environnementaux ; les pratiques technologiques et des processus permettant à l'être humain de répondre à ses besoins alimentaires ; le vivant pour mettre en place le concept d'évolution et les propriétés des matériaux pour les mettre en relation avec leurs utilisations. Par le recours à la démarche d'investigation, les sciences et la technologie apprennent aux élèves à observer et à décrire, à déterminer les étapes d'une investigation, à établir des relations de cause à effet et à utiliser différentes ressources. Les élèves apprennent à utiliser leurs connaissances et savoir-faire scientifiques et technologiques pour concevoir et pour produire. Ils apprennent également à adopter un comportement éthique et responsable et à utiliser leurs connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement.

La géographie amène également les élèves à comprendre l'impératif d'un développement durable de l'habitation humaine de la Terre.

En éducation physique et sportive, par la pratique physique, les élèves s'approprient des principes de santé, d'hygiène de vie, de préparation à l'effort (principes physiologiques) et comprennent les phénomènes qui régissent le mouvement (principes biomécaniques).

Les mathématiques permettent de mieux appréhender ce que sont les grandeurs (longueur, masse, volume, durée, ...) associées aux objets de la vie courante. En utilisant les grands nombres (entiers) et les nombres décimaux pour exprimer ou estimer des mesures de grandeur (estimation de grandes distances, de populations, de durées, de périodes de l'histoire ...), elles construisent une représentation de certains aspects du monde. Les élèves sont graduellement initiés à fréquenter différents types de raisonnement. Les recherches libres (tâtonnements, essais-erreurs) et l'utilisation des outils numériques les forment à la démarche de résolution de problèmes. L'étude des figures géométriques du plan et de l'espace à partir d'objets réels apprend à exercer un contrôle des caractéristiques d'une figure pour en établir la nature grâce aux outils de géométrie et non plus simplement par la reconnaissance de forme.

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

C'est à l'histoire et à la géographie qu'il incombe prioritairement d'apprendre aux élèves à se repérer dans le temps et dans l'espace. L'enseignement de l'histoire a d'abord pour intention de créer une culture commune et de donner une place à chaque élève dans notre société et notre présent. Il interroge des moments historiques qui construisent l'histoire de France et la confrontent à d'autres histoires, puis l'insèrent dans la longue histoire de l'humanité. L'enseignement de la géographie aide l'élève à penser le monde. Il lui permet aussi de vivre et d'analyser des expériences spatiales et le conduit à prendre conscience de la dimension géographique de son existence. Il participe donc de la construction de l'élève en tant qu'habitant.

L'enseignement des mathématiques, des sciences et de la technologie contribue également à développer des repères spatiaux et temporels en faisant acquérir aux élèves des notions d'échelle, en différenciant différentes temporalités et en situant des évolutions scientifiques et techniques dans un contexte historique, géographique, économique ou culturel. Cet enseignement contribue à relier des questions scientifiques ou technologiques à des problèmes économiques, sociaux, culturels, environnementaux.

En français, la fréquentation des œuvres littéraires, écoutées ou lues, mais également celle des œuvres théâtrales et cinématographiques, construisent la culture des élèves, contribuent à former leur jugement esthétique et enrichissent leur rapport au monde. De premiers éléments de contextualisation sont donnés et les élèves apprennent à interpréter.

L'enseignement des langues vivantes intègre les spécificités culturelles des pays ou régions concernés et construit une culture humaniste. Il invite les élèves à découvrir des traces, des éléments de l'histoire du/des pays ou régions dont on apprend la langue, les expose à des expériences artistiques variées (arts plastiques, musique, cinéma, littérature enfantine, traditions et légendes...) et à la sensibilité humaine dans sa diversité ; il leur fait prendre conscience des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs de la culture étrangère ou régionale, qui est ainsi mise en regard avec leur propre culture.

L'enseignement des arts apprend aux élèves à identifier des caractéristiques qui inscrivent l'œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. Il permet de distinguer l'intentionnel et l'involontaire, ce qui est contrôlé et ce qui est le fruit du hasard, de comprendre le rôle qu'ils jouent dans les démarches créatrices et d'établir des relations entre des caractéristiques formelles et des contextes historiques. Par l'enseignement de l'histoire des arts, il accompagne l'éducation au fait historique d'une perception sensible des cultures, de leur histoire et de leurs circulations. En arts plastiques, en éducation musicale et en français, les élèves organisent l'expression d'intentions, de sensations et d'émotions en ayant recours à des moyens choisis et adaptés.

En éducation physique et sportive, les élèves se construisent une culture sportive. Ils découvrent le sens et l'intérêt de quelques grandes œuvres du patrimoine national et mondial, notamment dans le domaine de la danse.

Volet 3 : les enseignements

Français

Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue aussi un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. De manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 et l'intégration de la classe de 6^e au cycle doit permettre d'assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité.

Le champ du français articule donc des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. Les activités langagières (s'exprimer à l'oral, lire, écrire) sont prépondérantes dans l'enseignement du français, en lien avec l'étude des textes qui permet l'entrée dans une culture littéraire commune. En lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi, en confrontant les élèves à des textes et des documents plus complexes. La pratique de l'écriture doit être quotidienne, les situations d'écriture variées, en lien avec les lectures, la conduite des projets ou les besoins des disciplines. La langue fait l'objet

d'une attention constante en lecture et dans les situations d'expression orale ou écrite afin de faire réfléchir les élèves à son fonctionnement et des séances spécifiques sont consacrées à son étude de manière à structurer les connaissances. Le transfert de ces connaissances lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage fait l'objet d'un enseignement explicite.

La littérature est également une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire ou à entendre et nourrit également les activités d'écriture. Au cycle 3, les textes littéraires font l'objet d'une approche plus approfondie qui vise à développer des compétences d'interprétation et à construire une première culture littéraire et artistique. Cette culture littéraire est structurée autour de grandes entrées pour chaque année du cycle. En 6^e, une thématique complémentaire est au choix du professeur.

En **CM1** et **CM2**, l'ensemble de l'enseignement du français revient aux professeurs des écoles et les activités d'oral, de lecture et d'écriture sont intégrées dans l'ensemble des enseignements.

En 6^e, cet enseignement est assuré par le professeur de français, spécialiste de littérature et de langue française. Tous les autres enseignements concourent à la maîtrise de la langue.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Comprendre et s'exprimer à l'oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu. ▪ Parler en prenant en compte son auditoire. ▪ Participer à des échanges dans des situations diversifiées. ▪ Adopter une attitude critique par rapport au langage produit. 	1, 2, 3
Lire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lire avec fluidité. ▪ Comprendre un texte littéraire et l'interpréter. ▪ Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. ▪ Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome. 	1, 5
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écrire à la main de manière fluide et efficace. ▪ Écrire avec un clavier rapidement et efficacement. ▪ Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre. ▪ Produire des écrits variés. ▪ Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte. ▪ Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser. 	1
Comprendre le fonctionnement de la langue	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit. ▪ Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots. ▪ Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe. ▪ Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe. ▪ Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec son sens ; distinguer phrase simple et phrase complexe. 	1, 2

Langage oral

Au cycle 3, la progression dans la maîtrise du langage oral se poursuit en continuité et en interaction avec le développement de la lecture et de l'écriture.

Les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, interagir de façon efficace et maîtrisée dans un débat avec leurs pairs, affiner leur pensée en recherchant des idées ou des formulations pour préparer un écrit ou une intervention orale. La maîtrise du langage oral fait l'objet d'un apprentissage explicite.

Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, restent essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, l'acquisition progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus maîtrisé. La préparation de la lecture à haute voix ou de la récitation de textes permet de compléter la compréhension du texte en lecture tandis que la mémorisation de textes constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser. Alors que leurs capacités d'abstraction s'accroissent, les élèves élaborent, structurent leur pensée et s'approprient des savoirs au travers de situations qui articulent formulations et reformulations orales et écrites.

Comme au cycle 2, le professeur doit porter une attention soutenue à la qualité et à l'efficacité des interactions verbales et veiller à la participation de tous les élèves aux échanges, qu'il s'agisse de ceux qui ont lieu à l'occasion de différents apprentissages ou de séances consacrées à améliorer la capacité à dialoguer et interagir avec les autres (jeux de rôle, débats régulés notamment).

La régularité et la fréquence des activités orales sont indispensables à la construction des compétences dans le domaine du langage oral. Ces activités prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition, et dans des séances de construction et d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement construits avec eux et explicités par le professeur. Le langage oral étant caractérisé par sa volatilité, le recours aux enregistrements numériques (audio ou vidéo) est conseillé pour permettre aux élèves un retour sur leur production ou une nouvelle écoute dans le cas d'une situation de compréhension orale.

Les élèves doivent pouvoir utiliser, pour préparer et étayer leur prise de parole, des écrits de travail (brouillon, notes, plans, schémas, lexiques, etc.) afin d'organiser leur propos et des écrits supports aux présentations orales (notes, affiches, schémas, présentation numérique).

Des formules, des manières de dire, du lexique sont fournis aux élèves pour qu'ils se les approprient et les mobilisent dans des situations qui exigent une certaine maîtrise de sa parole, tels les débats ou les comptes rendus. Les élèves sont amenés également à comparer les usages de la langue à l'oral et à l'écrit afin de contribuer à une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue.

Attendus de fin de cycle

- ▶ Écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte.
- ▶ Dire de mémoire un texte à haute voix.
- ▶ Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil numérique.
- ▶ Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Attention portée aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches...) et repérage de leurs effets. ▪ Maintien d'une attention orientée en fonction du but. ▪ Identification et mémorisation des informations importantes, enchainements et mise en relation de ces informations ainsi que des informations implicites. ▪ Repérage et prise en compte des caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation ...), du lexique et des références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu. ▪ Repérage d'éventuelles difficultés de compréhension et verbalisation de ces difficultés et des moyens d'y répondre. ▪ Vigilance critique par rapport au langage écouté. 	<ul style="list-style-type: none"> → Pratique de jeux d'écoute (pour réagir, pour comprendre, etc.). → Écoute à partir de supports variés (textes lus, messages audio, documents vidéo, leçon magistrale) et dans des situations diverses (écouter un récit, un poème pour apprendre à élaborer des représentations mentales, développer sa sensibilité à la langue ; écouter et voir un documentaire, une émission pour acquérir et enrichir des connaissances, confronter des points de vue, analyser une information...). → Restitution d'informations entendues. → Utilisation d'enregistrements numériques, de logiciels dédiés pour travailler sur le son, entendre et réentendre un propos, une lecture, une émission. → Explicitation des repères pris pour comprendre (intonation, identification du thème ou des personnages, mots clés, reprises, liens logiques ou chronologiques...). → Activités variées permettant de manifester sa compréhension : <ul style="list-style-type: none"> ♦ répétition, rappel ou reformulation de consignes ; ♦ récapitulation d'informations, de conclusion ; ♦ reformulation, rappel du récit (« racontage ») ; ♦ représentations diverses (dessin, jeu théâtral...) ; ♦ prise de notes.

<p>Parler en prenant en compte son auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances ; - pour oraliser une œuvre de la littérature orale ou écrite ; - pour tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). ▪ Organisation et structuration du propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.). ▪ Techniques de mise en voix des textes littéraires (poésie, théâtre en particulier). ▪ Techniques de mémorisation des textes présentés ou interprétés. 	<ul style="list-style-type: none"> → Formulations de réactions à des propos oraux, à une lecture, à une œuvre d'art, à un film, à un spectacle, etc. → Justification d'un choix, d'un point de vue. → Partage d'un ressenti, d'émotions, de sentiments. → Apprentissage de techniques pour raconter, entraînement à raconter des histoires (en groupe ou au moyen d'enregistrements numériques). → Travail de préparation de textes à lire ou à dire de mémoire. → Entraînements à la mise en voix de textes littéraires au moyen d'enregistrements numériques. → Réalisation d'exposés, de présentations, de discours. → Utilisation d'oraux et d'écrits de travail (brouillons oraux et écrits, notes, fiches, cartes heuristiques, plans) pour préparer des prises de parole élaborées. → Constitution d'un matériau linguistique (mots, expressions, formulations) pour les présentations orales. → Utilisation d'écrits supports pour les présentations orales (notes, affiches, schémas, présentation numérique). → Enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations.
---	---	---

<p>Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées (séances d'apprentissage ordinaire, séances de régulation de la vie de classe, jeux de rôles improvisés ou préparés).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise en compte de la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identification des points de vue exprimés. ▪ Présentation d'une idée, d'un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation...). ▪ Mobilisation d'actes langagiers qui engagent celui qui parle. ▪ Mobilisation de stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation... ▪ Respect des règles conversationnelles (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos). ▪ Organisation du propos. ▪ Construction et mobilisation de moyens d'expression (lexique, formules, types de phrase, enchaînements...). ▪ Mise à distance de l'expérience et mobilisation des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.). ▪ Identification et différenciation de ce qui relève du singulier, les exemples, et du général, les propriétés. ▪ Lexique des enseignements et disciplines. 	<ul style="list-style-type: none"> → Entraînement à des actes langagiers engageant le locuteur (exprimer un refus, demander quelque chose, s'excuser, remercier) sous forme de jeux de rôle. → Préparation individuelle ou à plusieurs des éléments à mobiliser dans les échanges (idées, arguments, matériau linguistique : mots, expressions, formulations). → Interviews (réelles ou fictives). → Débats, avec rôles identifiés. → Recherche individuelle ou collective d'arguments pour étayer un point de vue, d'exemples pour l'illustrer. → Tri, classement des arguments ou des exemples trouvés. → Préparation entre pairs d'une participation à un débat (préparation des arguments, des exemples, des formules, du lexique à mobiliser, de l'ordre des éléments à présenter ; entraînement à la prise de parole). → Récapitulation des conclusions, des points de vue exprimés.
<p>Adopter une attitude critique par rapport au langage produit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales. ▪ Autocorrection après écoute (reformulations). ▪ Fonctionnement de la syntaxe de la langue orale (prosodie, juxtaposition, répétitions et ajustements, importance des verbes) et comparaison avec l'écrit. ▪ Relevé et réemploi de mots, d'expressions et de formulations. 	<ul style="list-style-type: none"> → 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. → Analyse de présentations orales ou d'échanges à partir d'enregistrements. → Collecte de corpus oraux (enregistrements à partir de situations de classe ou de jeux de rôle) et observation de la langue.

Repères de progressivité

CM1

CM2

6^e

L'enjeu principal du cycle 3 est de conduire l'élève à développer des compétences langagières complexes en situation de réception et en situation de production. Dès lors, les élèves sont confrontés non plus seulement à des messages mais à des propos et discours complexes (nature des informations, organisation, implicite plus important, notamment en sixième). Les élèves produisent des propos oraux organisés dès le **CM1** et le **CM2**, des présentations orales plus formalisées en classe de sixième. Les compétences linguistiques (syntaxe, lexicque) et les connaissances communicationnelles, renforcées en fin de cycle, permettent aux élèves d'adopter une attitude de vigilance critique efficace.

Il convient de programmer des situations qui permettent aux élèves de se confronter à la diversité des activités langagières en prenant en compte, pour la progressivité, les facteurs suivants :

- éléments de la situation (familiarité du contexte, nature et présence des interlocuteurs ...)
- caractéristiques des supports de travail et /ou des discours produits (longueur, complexité, degré de familiarité ...)
- modalités pédagogiques (de l'étayage vers l'autonomie).

Lecture et compréhension de l'écrit

L'enjeu du cycle 3 est de former l'élève lecteur. Tous les élèves doivent, à l'issue du cycle 3, maîtriser une lecture orale et silencieuse fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation. Le travail sur le code doit donc se poursuivre pour les élèves qui en auraient encore besoin ainsi que l'entraînement à la lecture à haute voix et à la lecture silencieuse.

Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture.

Pour que les élèves gagnent en autonomie dans leurs capacités de lecteur, l'apprentissage de la compréhension en lecture se poursuit au cycle 3 et accompagne la complexité croissante des textes et des documents qui leur sont donnés à lire ou à entendre. Le cycle 2 a commencé à rendre explicite cet enseignement et à rendre les élèves conscients des moyens qu'ils mettaient en œuvre pour comprendre. Le cycle 3 développe plus particulièrement cet enseignement explicite de la com-

préhension afin de doter les élèves de stratégies efficaces et de les rendre capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires.

Tout au long du cycle, et comme au cycle précédent, les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture (cahiers ou carnets de lecture pour noter ses réactions de lecteur, copier des poèmes, des extraits de texte, affiches, blogs), de ceux qui sont liés au travail de compréhension (reformulation, réponses à des questions, notes, schémas...) ou de l'écriture créative qui prend appui sur la lecture des textes littéraires.

Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.

Enfin, lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes, en particulier les reprises pronominales et le choix des temps verbaux.

Attendus de fin de cycle

- ▶ Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.
- ▶ Lire et comprendre des textes et des documents (textes, tableaux, graphiques, schémas, diagrammes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Renforcer la fluidité de la lecture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mémorisation de mots fréquents et irréguliers. ▪ Mise en œuvre efficace et rapide du décodage. ▪ Prise en compte des groupes syntaxiques (groupes de mots avec une unité de sens), des marques de ponctuation. 	<ul style="list-style-type: none"> → Pour les élèves qui ont encore des difficultés de décodage, activités spécifiques sur les graphèmes et phonèmes identifiés comme posant problème. → Entraînement à la lecture à haute voix : lecture et relecture, lecture par groupe de mots. → Utilisation d'enregistrements pour s'entraîner et s'écouter. → Entraînement à la lecture silencieuse.
Comprendre un texte littéraire et l'interpréter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise en œuvre d'une démarche de compréhension à partir d'un texte entendu ou lu : identification et mémorisation des informations importantes, en particulier des personnages, de leurs actions et de leurs relations (récits, théâtre), mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences). ▪ Identification du genre et de ses enjeux ; mobilisation des expériences antérieures de lecture et des connaissances qui en sont issues (univers, personnages-types, scripts...) et mise en relation explicite du texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires. ▪ Mobilisation de connaissances lexicales et de connaissances portant sur l'univers évoqué par les textes. ▪ Mise en relation de textes et d'images. ▪ Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée). ▪ Construction de notions littéraires (fiction/réalité, personnage, stéréotypes propres aux différents genres) et premiers éléments de contextualisation dans l'histoire littéraire. ▪ Convocation de son expérience et de sa connaissance du monde pour exprimer une réaction, un point de vue ou un jugement sur un texte ou un ouvrage. ▪ Mise en voix d'un texte après préparation. 	<ul style="list-style-type: none"> → Deux types de situation : <ul style="list-style-type: none"> ♦ Écoute de textes littéraires lus ou racontés, de différents genres (contes, romans, nouvelles, théâtre, poésie), en intégralité ou en extraits. ♦ Lecture autonome de textes littéraires et d'œuvres de différents genres, plus accessibles et adaptés aux capacités des jeunes lecteurs. → Pratique régulière des activités suivantes : <ul style="list-style-type: none"> ♦ Activités permettant de construire la compréhension d'un texte : rappel des informations retenues (texte non visible) ; recherche et surlignage d'informations ; écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences) ; justifications de réponses avec retour au texte. ♦ Activités variées permettant de manifester sa compréhension des 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...). ♦ Activités permettant de partager ses impressions de lecture, de faire des hypothèses d'interprétation et d'en débattre, de confronter des jugements : débats interprétatifs, cercles de lecture, présentations orales, mises en voix avec justification des choix. ♦ En lien avec l'écriture et pour préparer ces activités de partage des lectures et d'interprétation : cahiers ou carnets de lecture, affichages littéraires, blogs. → Outils permettant de garder la mémoire des livres lus et des œuvres fréquentées (dans le cadre notamment du parcours d'éducation artistique et culturelle) : cahiers ou carnets de lecture, anthologies personnelles, portfolios...

Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter

- Mise en œuvre d'une démarche de compréhension : identification et hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences).
 - Explicitation des relations et des éléments de cohérence externes (situations d'énonciation et visée du ou des documents, contexte, nature et source des documents, etc.).
 - Mobilisation des connaissances lexicales.
 - Identification, construction de caractéristiques et spécificités des genres propres aux enseignements et disciplines.
 - Identification, construction de caractéristiques et de spécificités de formes d'expression et de représentation (image, tableau, graphique, schéma, diagramme).
 - Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ou de documents avec des liens hypertextes.
 - Mise en relation explicite du document lu avec d'autres documents lus antérieurement et avec les connaissances culturelles, historiques, géographiques, scientifiques ou techniques des élèves.
 - Identification de la portée des informations contenues dans le ou les documents :
 - singulières (exemple, expérience, illustration)
 - ou générales (caractéristiques, propriétés).
- Lecture de textes et documents variés :
- ♦ textes documentaires,
 - ♦ documents composites (associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques..., comme une double-page de manuel),
 - ♦ documents iconographiques (tableaux, dessins, photographies),
 - ♦ documents numériques (documents avec des liens hypertextes, documents associant texte, images – fixes ou animées –, sons).
- Observation et analyse de documents iconographiques ; recherche d'éléments de contextualisation ; formulation d'hypothèses d'interprétation.
- Activités nécessitant la mise en relation d'informations à partir de supports variés dans différents enseignements : recherche documentaire, réponse à des questionnements, construction de connaissances.
- Activités permettant de construire la compréhension des documents : observation et analyse des documents composites (composition, organisation, identification des documents) ; recherche et surlignage d'informations ; écrits de travail (listes, prise de notes) ; repérage de mots de liaison ; réponses à des questions demandant la mise en relation d'informations, explicites ou implicites (inférences), dans un même document ou entre plusieurs documents ; justifications de réponses.
- Activités variées permettant de manifester sa compréhension des textes : rappel des informations retenues, réponses à des questions, paraphrase, reformulation, titres de paragraphes, représentations diverses (tableau, schéma, dessin, carte heuristique...).
- Activités permettant d'acquérir et de mettre en perspective des connaissances, de confronter des interprétations et des jugements : mises en relation avec d'autres documents ou expériences, présentations orales, débats.

<p>Contrôler sa compréhension et adopter un comportement de lecteur autonome</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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) ; adaptation de la lecture à ses objectifs ; demande d'aide ; mise en œuvre de stratégies pour résoudre ses difficultés ... ▪ Recours spontané à la lecture pour les besoins de l'apprentissage ou les besoins personnels. ▪ Autonomie dans le choix d'un ouvrage adapté à son niveau de lecture, selon ses goûts et ses besoins. 	<ul style="list-style-type: none"> → Échanges constitutifs des entraînements à la compréhension et de l'enseignement explicite des stratégies. → Justification des réponses (interprétation, informations trouvées, mise en relation des informations ...), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses. → Mise en œuvre de stratégies de compréhension du lexique inconnu (contexte, morphologie, rappel de connaissances sur le domaine ou l'univers de référence concerné). → Entraînement à la lecture adaptée au but recherché (lecture fonctionnelle, lecture documentaire, lecture littéraire, lecture cursive...), au support (papier/numérique) et à la forme de l'écrit (linéaire/non linéaire). → Fréquentation régulière des bibliothèques et centres de documentation disponibles dans l'environnement des élèves : bibliothèque de la classe, bibliothèque et centre de documentation de l'école ou du collège, bibliothèque ou médiathèque du quartier.
---	--	---

<p>Repères de progressivité</p>		
<p>CM1</p>	<p>CM2</p>	<p>6^e</p>
<p>En CM1 et CM2, l'entraînement à la lecture à haute voix pour acquérir la fluidité et la rapidité nécessaires à une bonne compréhension doit être poursuivi pour l'ensemble des élèves et en particulier pour ceux qui ont encore des difficultés de décodage. Ces difficultés sont identifiées et font l'objet de situations d'apprentissage spécifiques (mémorisation progressive d'éléments, situations de lecture découverte et d'entraînement, travail ciblé sur certaines correspondances graphèmes-phonèmes), et d'entraînement à la lecture à haute voix et silencieuse (lectures et re-lectures).</p>		<p>Pour les élèves qui n'auraient pas suffisamment automatisé le décodage à l'entrée en 6^e, l'entraînement doit être poursuivi.</p>
<p>L'utilisation d'enregistrements numériques peut aider les élèves à identifier leurs difficultés et à renforcer l'efficacité des situations d'entraînement à la lecture à voix haute.</p>		
<p>Des temps suffisants de lecture silencieuse doivent être également ménagés tout au long du cycle.</p>		

CM1	CM2	6 ^e
<p>Les temps d'apprentissage dévolus aux activités de compréhension, leur fréquence et leur régularité sont les conditions de la construction d'un rapport à la lecture en situation d'autonomie.</p>		<p>En 6^e, les professeurs de français ont plus spécifiquement la charge d'affermir et de développer les compétences de lecture liées à la compréhension et l'interprétation des textes littéraires, mais sont amenés également à faire lire des textes documentaires, des articles de presse, des documents composites (pages de manuel par exemple) ou numériques en fonction des besoins de la discipline. Ces lectures doivent également faire l'objet d'un travail spécifique de compréhension en fonction des besoins des élèves.</p>
<p>Même si les élèves à l'entrée au cycle 3 ne disposent pas tous d'une lecture suffisamment fluide pour accéder au sens de l'ensemble des textes auxquels ils doivent être confrontés, les modalités de travail mises en œuvre (lecture oralisée par le professeur, travail collaboratif entre pairs, lecture oralisée entre pairs, textes numériques audio) permettent de confronter les apprentis lecteurs à des tâches cognitives de haut niveau indispensables à la construction des attendus de fin de cycle.</p>		
<p>Au cycle 3, la quantité de lecture doit augmenter significativement en même temps que doit commencer à se construire et se structurer la culture littéraire des élèves. Doivent ainsi être lus au moins :</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ en CM1 : cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres classiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ en CM2 : quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ en 6^e : trois ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois œuvres classiques.
<p>Ces ouvrages et ces œuvres doivent relever de genres variés : contes, romans, recueils de nouvelles, pièces de théâtre, recueils de poésie, albums de bande dessinée, albums. Ils sont lus de préférence dans leur intégralité, en particulier pour les ouvrages de littérature de jeunesse, ou peuvent faire l'objet de parcours de lecture pour les œuvres les plus longues ou les plus exigeantes. Quelle que soit la forme de lecture choisie, les élèves doivent avoir accès aux ouvrages eux-mêmes, non à des photocopies ou des extraits dans des manuels. Il s'agit de passer progressivement au cours du cycle d'une lecture accompagnée par le professeur en classe à une lecture autonome, y compris hors de la classe.</p>		

CM1	CM2	6 ^e
<p>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. On pourra se reporter aux listes de préconisations ministérielles pour leur choix.</p>		
<p>Ces lectures s'organisent autour d'entrées qui appellent les mises en relation entre les textes et d'autres documents ou œuvres artistiques. La lecture d'œuvres intégrales est ainsi mise en relation avec des extraits d'autres œuvres ainsi qu'avec des œuvres iconographiques ou cinématographiques.</p> <p>Chaque année, dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle, une œuvre cinématographique au moins est vue et étudiée par la classe.</p> <p>Au cours du cycle, si l'offre culturelle le permet, les élèves assistent à au moins une représentation théâtrale. À défaut, des captations peuvent être utilisées.</p>		
<p>Les progressions dans la lecture des œuvres littéraires dépendent essentiellement des textes et des œuvres données à lire aux élèves : langue plus élaborée et plus riche, part plus importante de l'implicite, éloignement de l'univers de référence des élèves, formes littéraires nouvelles... Mais il s'agit également de développer au cours du cycle une posture de lecteur attentif au fonctionnement des textes, sensible à leurs effets esthétiques, conscient des valeurs qu'ils portent, et de structurer progressivement une culture littéraire.</p>		
<p>Les activités de lecture mêlent de manière indissociable compréhension et interprétation. Elles supposent à la fois une appropriation subjective des œuvres et des textes lus, une verbalisation de ses expériences de lecteur et un partage collectif des lectures pour faire la part des interprétations que les textes autorisent et de celles qui sont propres au lecteur.</p>		
<p>L'écriture est aussi un moyen d'entrer dans la lecture littéraire et de mieux percevoir les effets d'une œuvre, qu'il s'agisse d'écrire pour garder des traces de sa réception dans un cahier ou carnet de lecture, d'écrire en réponse à une consigne dans un genre déterminé pour chercher ensuite dans la lecture des réponses à des problèmes d'écriture, d'écrire dans les blancs d'un texte ou en s'inspirant du modèle qu'il fournit.</p>		

CM1	CM2	6 ^e
<p>Au CM1 et au CM2, les connaissances sur le fonctionnement des textes littéraires doivent se développer de manière empirique à travers les activités de lecture. Les connaissances liées au contexte des œuvres (situation dans le temps, mise en relation avec des faits historiques et culturels) sont apportées pour résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation et enrichir la lecture.</p> <p>Les activités de lecture doivent permettre aux élèves de verbaliser, à l'oral ou à l'écrit, leur réception des textes et des œuvres : reformulation ou paraphrase, mise en relation avec son expérience et ses connaissances, mise en relation avec d'autres lectures ou d'autres œuvres, expression d'émotions, de jugements, à l'égard des personnages notamment.</p> <p>Des temps de mise en commun sont également nécessaires, en classe entière ou en sous-groupe, à la fois pour partager les expériences de lecture et apprendre à en rendre compte, pour s'assurer de la compréhension des textes en confrontant ce que les élèves en disent à ce qui est écrit, pour susciter des rapprochements avec son expérience du monde ou avec des textes ou œuvres déjà connus, pour identifier ce qui peut faire l'objet d'interprétations et envisager les interprétations possibles. Il s'agit d'apprendre aux élèves à questionner eux-mêmes les textes, non à répondre à des questionnaires qui baliseraient pour eux la lecture. Il est possible d'entrer également dans la lecture par un questionnement qui amène à résoudre des problèmes de compréhension et d'interprétation qui ont été repérés au préalable. Selon les cas, ces questionnements peuvent donner lieu à un débat délibératif (pour résoudre un désaccord de compréhension auquel le texte permet de répondre sans ambiguïté) ou à un débat interprétatif (lorsque le texte laisse ouverts les possibles).</p> <p>Les objectifs d'apprentissage sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et l'évolution de ces relations ; ▪ comprendre l'enchaînement chronologique et causal des événements d'un récit, percevoir les effets de leur mise en intrigue ; ▪ repérer l'ancrage spatio-temporel d'un récit pour en déduire son rapport au réel et construire la distinction fiction-réalité ; commencer à organiser un classement des œuvres littéraires en fonction de leur rapport à la réalité (récits réalistes, historiques, merveilleux, fantastiques, de science-fiction ou d'anticipation, biographiques ...) ; 		<p>En 6^e, on poursuit les activités de lecture et on conforte les objectifs d'apprentissage déjà évoqués.</p> <p>On vise en outre une première formalisation de notions littéraires et un début d'analyse du fonctionnement du texte littéraire afin de structurer le rapport des élèves aux œuvres : identification du genre à partir de ses caractéristiques, mise en évidence de la structure d'une œuvre, réflexion sur certains procédés remarquables, identification d'une intention d'auteur, mise en évidence de la portée symbolique ou éthique d'un texte ou d'une œuvre. Mais ces éléments d'analyse ne sont pas une fin en soi et doivent permettre d'enrichir la lecture première des élèves sans s'y substituer.</p> <p>On vise également une première structuration de la culture littéraire des élèves en travaillant sur la mémoire des œuvres lues les années précédentes, en sollicitant les rapprochements entre les œuvres, littéraires, iconographiques et cinématographiques, en confortant les repères déjà posés et en construisant d'autres, en lien avec les programmes d'histoire et d'histoire des arts chaque fois que cela est possible.</p> <p>La lecture des textes et des œuvres se fait selon diverses modalités : lecture cursive pour les ouvrages que les élèves peuvent lire de manière autonome, lecture accompagnée d'une œuvre intégrale ou parcours de lecture dans</p>

- comprendre que la poésie est une autre façon de dire le monde ; dégager quelques-uns des traits récurrents et fondamentaux du langage poétique (exploration des ressources du langage, libertés envers la logique ordinaire, rôle des images, référent incertain, expression d'une sensibilité particulière et d'émotions) ;
- découvrir différentes formes théâtrales ; recourir à la mise en voix ou la mise en espace pour en comprendre le fonctionnement ;
- comprendre et interpréter des images, les mettre en relation avec les textes (albums, bandes dessinées) ;
- repérer certaines références culturelles, faire des liens entre les textes et les œuvres, comparer la mise en situation des stéréotypes ;
- mettre en lien les textes avec le monde et les savoirs sur le monde ;
- identifier des valeurs, notamment lorsqu'elles sont portées par des personnages, et en discuter à partir de son expérience ou du rapprochement avec d'autres textes ou œuvres.

Dans les classes à double niveau, les mêmes textes et œuvres peuvent être donnés à lire aux élèves de **CM1** et de **CM2**. On veillera à ce que les élèves de **CM1** puissent faire état de leur réception des textes afin de repérer les obstacles éventuels à leur compréhension et de leur permettre de formuler des hypothèses d'interprétation en fonction de leur niveau de lecture. On tirera profit également des échanges avec les élèves plus avancés pour enrichir la lecture de tous.

une œuvre, éventuellement différencié selon les élèves, groupements de texte. Pour les élèves dyslexiques ou pour ceux dont la lecture n'est pas suffisamment aisée pour lire seuls des œuvres longues, on peut proposer une version audio, disponible en ligne, comme alternative à lecture du texte ou en complément de celle-ci.

Écriture

Au cycle 2, les élèves se sont entraînés à la maîtrise des gestes de l'écriture cursive et ont été confrontés à des tâches variées de production d'écrit. Au cycle 3, l'entraînement à l'écriture cursive se poursuit, de manière à s'assurer que chaque élève a automatisé les gestes de l'écriture et gagne en rapidité et efficacité. Parallèlement, l'usage du clavier et du traitement de texte fait l'objet d'un apprentissage plus méthodique.

L'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture, seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers : l'écriture est convoquée dans les apprentissages pour développer la réflexion aux différentes étapes sous forme d'écrits de travail ou de synthèse ; elle est pratiquée en relation avec la lecture de différents genres littéraires dans des séquences qui favorisent l'écriture créative et la conduite de projets d'écriture.

Les élèves prennent l'habitude de recourir à l'écriture à toutes les étapes des apprentissages : pour réagir à une lecture, pour réfléchir et préparer la tâche demandée, pour reformuler ou synthétiser des résultats, pour expliquer ou justifier ce qu'ils ont réalisé. Ces écrits font pleinement partie du travail réalisé en classe, qu'ils figurent dans le cahier de brouillon, conçu comme un véritable outil de travail, ou dans les cahiers dédiés aux différents enseignements.

Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées. La réécriture peut se concevoir comme un retour sur son propre texte, avec des indications du professeur ou avec l'aide des pairs, mais peut aussi prendre la forme de nouvelles consignes, en lien avec l'apport des textes lus. Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé. À cette fin sont mis en place brouillons, écrits de travail, versions successives ou variations d'un même écrit, qui peuvent constituer des étapes dans ce processus. Chaque élève peut ainsi devenir progressivement un acteur conscient et autonome de ses productions.

Enfin, dans les activités de production d'écrits, les élèves apprennent à exercer une vigilance orthographique et à utiliser des outils d'écriture. Cet apprentissage, qui a commencé au cycle 2, se poursuit au cycle 3 de manière à ce que les élèves acquièrent de plus en plus d'autonomie dans leur capacité à réviser leur texte. Mais à ce stade de la scolarité, on valorise la construction d'un rapport à la norme écrite, plus que le résultat obtenu qui peut tolérer une marge d'erreur en rapport avec l'âge des élèves.

Attendus de fin de cycle

- ▶ **Écrire un texte d'une à deux pages adapté à son destinataire.**
- ▶ **Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle.**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Écrire à la main de manière fluide et efficace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Automatisation des gestes de l'écriture cursive. ▪ Entraînement à la copie pour développer rapidité et efficacité. 	<ul style="list-style-type: none"> → Activités guidées d'entraînement au geste graphomoteur pour les élèves qui en ont besoin. → Tâches de copie et de mise en page de textes : poèmes et chansons à mémoriser, anthologie personnelle de textes, synthèses et résumés, outils de référence, message aux parents ...
Écrire avec un clavier rapidement et efficacement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprentissage méthodique de l'usage du clavier. ▪ Entraînement à l'écriture sur ordinateur. 	<ul style="list-style-type: none"> → Activités d'entraînement à l'utilisation du clavier (si possible avec un didacticiel). → Tâches de copie et de mise en page de textes sur l'ordinateur.
Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écrits de travail pour formuler des impressions de lecture, émettre des hypothèses, articuler des idées, hiérarchiser, lister. ▪ Écrits de travail pour reformuler, produire des conclusions provisoires, des résumés. ▪ Écrits réflexifs pour expliquer une démarche, justifier une réponse, argumenter. 	<ul style="list-style-type: none"> → Recours régulier à l'écriture aux différentes étapes des apprentissages : au début pour recueillir des impressions, rendre compte de sa compréhension ou formuler des hypothèses ; en cours de séance pour répondre à des questions, relever, classer, mettre en relation des faits, des idées ; en fin de séance pour reformuler, synthétiser ou résumer. → Usage régulier d'un cahier de brouillon ou place dédiée à ces écrits de travail dans le cahier ou classeur de français ou des autres disciplines.
Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance des caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire. ▪ Construction d'une posture d'auteur. ▪ Mise en œuvre (guidée, puis autonome) d'une démarche de production de textes : convoquer un univers de référence, un matériau linguistique, trouver et organiser des idées, élaborer des phrases, les enchaîner avec cohérence, élaborer des paragraphes ou d'autres formes d'organisation textuelles. ▪ Pratique du « brouillon » ou d'écrits de travail. ▪ Connaissances sur la langue (mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours...). ▪ Mobilisation des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> → Dans la continuité du cycle 2, dictée à l'adulte ou recours aux outils numériques (reconnaissance vocale) pour les élèves qui ont encore des difficultés à entrer dans l'écriture. → Au CM1 et au CM2, situations quotidiennes de production d'écrits courts intégrés aux séances d'apprentissage ; écrits longs dans le cadre de projets de plus grande ampleur. En 6^e, pratiques d'écrits courts et fréquents accompagnant la séquence, et d'écrits longs sur la durée d'une ou plusieurs séquences, en lien avec les lectures (projets d'écriture, écriture créative). → Rituels d'écriture, à partir de plusieurs textes servant de modèles, de contraintes formelles, de supports variés (textes, images, sons), de situations faisant appel à la sensibilité, à l'imagination ... → Activités d'écriture en plusieurs temps, seul ou à plusieurs, en prenant appui sur des écrits de travail (brouillons, notes, dessins, cartes heuristiques, listes), sur des modèles et des textes génératifs. → Réflexion préparatoire, collective ou en sous-groupe, sur l'écrit attendu et sur les différentes stratégies d'écriture. → Pratique de formes textuelles variées : écrits en lien avec les différents genres littéraires lus et pratiqués en français ; écrits spécifiques aux autres enseignements ; écrits sociaux en fonction des projets, de la vie de la classe ou de

		<p>l'établissement.</p> <p>→ Utilisation d'outils d'écriture (matériau linguistique déjà connu ou préparé pour la production demandée, outils orthographiques, guides de relecture, dictionnaires en ligne, traitements de texte, correcteurs orthographiques).</p>
<p>Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception de l'écriture comme un processus inscrit dans la durée. ▪ Mise à distance de son texte pour l'évaluer. ▪ Expérimentation de nouvelles consignes d'écriture. ▪ Enrichissement, recherche de formulations plus adéquates. 	<p>→ Activités d'écriture en plusieurs temps.</p> <p>→ Partage des écrits produits, à deux ou en plus grand groupe, en particulier au moyen du numérique.</p> <p>→ Recherche collective d'amélioration des textes produits, à partir notamment de ressources textuelles fournies par le professeur.</p> <p>→ Écriture de variations, à partir de nouvelles consignes.</p> <p>→ Élaboration collective de guides de relecture.</p>
<p>Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En lien avec la lecture, prise de conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte (connecteurs logiques, temporels, reprises anaphoriques, temps verbaux) pour repérer des dysfonctionnements. ▪ En lien avec la lecture et l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur la ponctuation (utilité, usage, participation au sens du texte) et sur la syntaxe (la phrase comme unité de sens). ▪ Prise en compte de la notion de paragraphe et des formes d'organisation du texte propres aux différents genres et types d'écrits. ▪ En lien avec l'étude de la langue, mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe grammaticale : accord du verbe avec le sujet ; morphologie verbale en fonction des temps ; accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom ; accord de l'attribut du sujet. ▪ Mobilisation des connaissances portant sur l'orthographe lexicale et capacité à vérifier l'orthographe des mots dont on doute avec les outils disponibles dans la classe. 	<p>→ Relecture à voix haute d'un texte par son auteur ou par un pair.</p> <p>→ Comparaison de textes produits en réponse à une même consigne.</p> <p>→ Relectures ciblées (sur des points d'orthographe, de morphologie ou de syntaxe travaillés en étude de la langue).</p> <p>→ Interventions collectives sur un texte (corrections, modifications) à l'aide du TBI ou sur traitement de texte (texte projeté).</p> <p>→ Élaboration collective de grilles typologiques d'erreurs (de l'analyse du texte à l'écriture des mots).</p> <p>→ Construction collective de stratégies de révision, utilisation à deux, puis de manière autonome, de grilles typologiques (par comparaison et analogie).</p> <p>→ Utilisation de balises de doute lors du processus d'écriture afin de faciliter la révision.</p> <p>→ Utilisation du correcteur orthographique.</p>

Repères de progressivité

CM1

CM2

6^e

Comme au cycle 2, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits sont les conditions des progrès des élèves. L'enjeu est d'abord que les gestes graphiques soient complètement automatisés de manière à libérer l'attention des élèves pour d'autres opérations. L'enjeu est également que le recours à l'écriture devienne naturel pour eux à toutes les étapes de leurs apprentissages scolaires et qu'ils puissent prendre du plaisir à s'exprimer et à créer par l'écriture. Il s'agit de passer d'un étayage fort en début de cycle à une autonomie progressive pour permettre aux élèves de conduire le processus d'écriture dans ses différentes composantes (à titre d'exemple : en début de cycle, il est possible d'étayer fortement l'étape prérédactionnelle pour permettre à l'élève d'investir plus particulièrement la mise en texte).

Au **CM1** et au **CM2**, l'écriture trouve sa place dans le cadre d'une pratique quotidienne (rituels d'écriture, écrits de travail, écriture créative, production d'écrits dans le cadre des enseignements). Les activités reliant l'écriture et la lecture s'inscrivent dans des séquences d'enseignement de 2 à 4 semaines qui permettent de mettre en œuvre le processus d'écriture. En articulation avec le parcours de lecture élaboré en conseil de cycle, tous les genres (différents types de récits, poèmes, scènes de théâtre) sont pratiqués en prenant appui sur des corpus littéraires (suites, débuts, reconstitutions ou expansions de textes, imitation de formes, variations, écriture à partir d'images, de sons...). Les élèves prennent également l'habitude de formuler par écrit leurs réactions de lecteur et de garder une trace écrite des ouvrages lus dans un cahier de littérature, sous forme papier ou numérique.

La longueur des écrits progresse au fur et à mesure de l'aisance acquise par les élèves.

En **6^e**, l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées, en interaction avec les textes qui peuvent être aussi bien des réponses à des problèmes d'écriture que les élèves se sont posés que des modèles à imiter ou détourner.

Les écrits de travail sont tout aussi régulièrement et fréquemment pratiqués, qu'il s'agisse des réactions à la lecture des œuvres et des textes, de reformulations permettant de vérifier la compréhension des textes, de réponses à des questionnements, d'éléments d'interprétation des textes, de raisonnements ou de synthèses en étude de la langue.

Tous les écrits produits ne donnent pas lieu à correction systématique et l'accent doit être mis sur une autonomie accrue des élèves dans la révision de leurs écrits.

Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)

Après le cycle 2 qui a permis une première structuration des connaissances sur la langue, le cycle 3 marque une entrée dans une étude de la langue explicite, réflexive, qui est mise au service des activités de compréhension de textes et d'écriture. Il s'agit d'assurer des savoirs solides en grammaire autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue. Cette étude prend appui sur les textes étudiés et sur les textes produits par les élèves, à l'écrit et/ou à l'oral. En ce sens, elle doit permettre un aller-retour entre des activités intégrées à la lecture et l'écriture et des activités décrochées plus spécifiques, dont l'objectif est de mettre en évidence les régularités et de commencer à construire le système de la langue.

L'acquisition de l'orthographe (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue. De la même façon, l'étude de la morphologie verbale prend appui sur les régularités des marques de personne et de temps.

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

La découverte progressive du fonctionnement de la phrase (syntaxe et sens) pose les bases d'une analyse plus approfondie qui ne fera l'objet d'une étude explicite qu'au cycle 4.

L'étude de la langue s'appuie, comme au cycle 2, sur des corpus permettant la comparaison, la transformation (substitution, déplacement, ajout, suppression), le tri et le classement afin d'identifier des régularités. Les phénomènes irréguliers ou exceptionnels ne relèvent pas d'un enseignement mais, s'ils sont fréquents dans l'usage, d'un effort de mémorisation.

Le lexique est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités langagières et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales.

Attendus de fin de cycle

- ▶ **En rédaction de textes dans des contextes variés, maîtriser les accords dans le groupe nominal (déterminant, nom, adjectif), entre le verbe et son sujet dans des cas simples (sujet placé avant le verbe et proche de lui, sujet composé d'un groupe nominal comportant au plus un adjectif ou un complément du nom ou sujet composé de deux noms, sujet inversé suivant le verbe) ainsi que l'accord de l'attribut avec le sujet.**
- ▶ **Raisonnement pour analyser le sens des mots en contexte et en prenant appui sur la morphologie.**

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensemble des phonèmes du français et des graphèmes associés. ▪ Variation et marques morphologiques à l'oral et à l'écrit (noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes). 	<ul style="list-style-type: none"> → Pour les élèves qui ont encore des difficultés de décodage, activités permettant de consolider les correspondances phonèmes-graphèmes. → Activités (observations, classements) permettant de clarifier le rôle des graphèmes dans l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. → Activités (observations, classements) permettant de prendre conscience des phénomènes d'homophonie lexicale et grammaticale et de les comprendre.
Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observations morphologiques : dérivation et composition, explications sur la graphie des mots, établissement de séries de mots (en lien avec la lecture et l'écriture). ▪ Mise en réseau de mots (groupements par champ lexical). ▪ Analyse du sens des mots : polysémie et synonymie, catégorisations (termes génériques/spécifiques). ▪ Découverte des bases latines et grecques, dérivation et composition à partir d'éléments latins ou grecs, repérage des mots appartenant au vocabulaire savant, construction de séries lexicales. 	<ul style="list-style-type: none"> → En lecture, entraînement à la compréhension des mots inconnus à l'aide du contexte et de l'analyse morphologique. → En production écrite, recherche préalable de mots ou locutions. → Constitution de réseaux de mots ou de locutions à partir des textes et documents lus et des situations de classe. → Utilisation de listes de fréquences pour repérer les mots les plus courants et se familiariser avec leur orthographe. → Activités d'observation, de manipulation des formes, de classements, d'organisation des savoirs lexicaux (corolles lexicales ou cartes heuristiques, établissement de collections, etc.). → Situations de lecture ou de production orale ou écrite amenant à rencontrer de nouveau ou réutiliser les mots et locutions étudiés. → Justifications explicites des mots ou locutions employés. → Exercices de reformulations par la nominalisation des verbes (le roi accède au pouvoir / l'accession du roi au pouvoir). → Utilisation de dictionnaires papier et en ligne.
Maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observation des marques du genre et du nombre entendues et écrites. ▪ Identification des classes de mots subissant des variations : le nom et le verbe ; le déterminant ; l'adjectif ; le pronom. ▪ Notion de groupe nominal et accords au sein du groupe nominal. ▪ Accord du verbe avec son sujet, de l'attribut avec le sujet, du participe passé avec être (à rapprocher de l'accord de l'attribut avec le sujet). 	<p>À partir d'observations de corpus de phrases :</p> <ul style="list-style-type: none"> → activités de comparaison des marques d'accord entendues et écrites ; → activités de classement et raisonnement permettant de mettre en évidence les régularités ; → manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, pronominalisation, encadrement, réduction, expansion) permettant d'identifier les classes de mots et leur fonctionnement syntaxique ; → activités d'entraînement pour fixer les régularités et automatiser les accords simples ; → activités de réinvestissement en production écrite (relectures ciblées, matérialisation des chaînes d'accord, verbalisation des raisonnements...).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaboration de règles de fonctionnement construites sur les régularités. 	
<p>Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance du verbe (utilisation de plusieurs procédures). ▪ Mise en évidence du lien sens-syntaxe : place et rôle du verbe, constructions verbales, compléments du verbe et groupe verbal. ▪ Morphologie verbale écrite en appui sur les régularités et la décomposition du verbe (radical-marques de temps-marques de personne) ; distinction temps simples/temps composés. ▪ Mémorisation des verbes fréquents (être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir) et des verbes dont l'infinitif est en -er à l'imparfait, au futur, au présent, au présent du mode conditionnel, à l'impératif et aux 3èmes personnes du passé simple. ▪ Approche de l'aspect verbal (valeurs des temps) abordé à travers l'emploi des verbes dans les textes lus et en production écrite ou orale (le récit au passé simple à la 3ème personne, le discours au présent ou au passé composé, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> → Comparaison de constructions d'un même verbe, catégorisation (rapport sens-syntaxe) et réemploi (jouer avec, jouer à, jouer pour... / la plante pousse - Lucie pousse Paul) → Comparaison et tri de verbes à tous les temps simples pour mettre en évidence : <ul style="list-style-type: none"> ♦ les régularités des marques de personne (marques terminales) ; ♦ les régularités des marques de temps (imparfait-futur-passé simple aux 3èmes personnes-présent-présent du mode conditionnel) ; ♦ l'assemblage des temps composés. → Classification des verbes en fonction des ressemblances morphologiques (verbes en -er / en -dre / en -ir / en -oir ...). → À partir de corpus de phrases, observation et classement des finales verbales en /E/ ; mise en œuvre de la procédure de remplacement par un verbe dont l'infinitif est en -dre, en -ir ou en -oir. → À partir des textes lus et étudiés, observation et identification des temps employés, réécriture avec changement de temps, verbalisation des effets produits. → En production orale ou écrite, essais de différents temps, prise de conscience des effets produits.
<p>Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique ; distinguer phrase simple et phrase complexe</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mise en évidence de la cohérence sémantique de la phrase : de quoi on parle et ce qu'on en dit, à quoi on peut rajouter des compléments de phrase facultatifs. ▪ Mise en évidence des groupes syntaxiques : le sujet de la phrase (un groupe nominal, un pronom, une subordonnée) ; le prédicat de la phrase, c'est-à-dire ce qu'on dit du sujet (très souvent un groupe verbal formé du verbe et des compléments du verbe s'il en a) ; le complément de phrase (un groupe nominal, un groupe prépositionnel, un adverbe ou un groupe adverbial, une subordonnée). ▪ Distinction phrase simple-phrase complexe à partir du repérage des verbes. 	<ul style="list-style-type: none"> → Construction de phrases : amplification et réduction d'une phrase. → Création et analyse de phrases grammaticalement correctes, mais sémantiquement non acceptables. → Observation et analyse de l'ordre des mots et des groupes syntaxiques. → Observation de l'enchaînement des phrases dans un texte. → Repérage de groupes nominaux en position de compléments et caractérisation par des opérations de suppression, déplacement en début de phrase, pronominalisation (distinction compléments de verbe / compléments de phrase).

Terminologie utilisée	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nom / verbe / déterminant (article indéfini, défini, partitif – déterminant possessif, démonstratif) / adjectif / pronom / groupe nominal. ▪ Verbe de la phrase / sujet du verbe / complément du verbe (complète le verbe et appartient au groupe verbal) / complément de phrase (complète la phrase) / complément du nom (complète le nom). ▪ Sujet de la phrase – prédicat de la phrase. ▪ Verbe : radical – marque du temps – marque de personne / mode indicatif (temps simples : présent, imparfait, passé simple, futur) / mode conditionnel / mode impératif. ▪ Phrase simple / phrase complexe.
------------------------------	---

Repères de progressivité			
	CM1	CM2	6^e
Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit	En CM1 et CM2 , pour les élèves qui ont encore des difficultés de décodage, il importe de revenir, chaque fois que nécessaire, sur la correspondance entre graphèmes et phonèmes et, pour les autres, de consolider ce qui a été acquis au cycle 2.		En 6^e , ce travail devra être poursuivi en accompagnement personnalisé pour les élèves qui en ont besoin.
	Une fois ces correspondances bien assurées et les mots les plus fréquents mémorisés dans leur contexte, les élèves sont amenés à travailler sur l'homophonie lexicale et grammaticale en fonction des besoins, sans provoquer des rapprochements artificiels entre des séries d'homophones.		

	CM1	CM2	6 ^e
<p>Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots</p>	<p>Tout au long du cycle, l'acquisition et l'étude de mots nouveaux se fait en contexte (compréhension en lecture et écriture) et hors contexte (activités spécifiques sur le lexique et la morphologie).</p> <p>En lecture, les élèves apprennent à utiliser le contexte ainsi que leurs connaissances morphologiques pour comprendre les mots inconnus. Ils sont incités régulièrement à paraphraser le sens des mots ou expressions rencontrés. Ils progressent en autonomie au cours du cycle dans leur capacité à raisonner pour trouver le sens des mots ou leur usage des dictionnaires.</p> <p>Le sens et la graphie des mots nouveaux font l'objet d'un travail de mémorisation qui passe par une mise en relation entre les mots (séries, réseaux) et un réinvestissement dans d'autres contextes, en production écrite notamment.</p> <p>Pour l'écriture, les élèves prennent appui sur des réseaux de mots déjà constitués, convoquent ou recherchent les mots correspondant à l'univers de référence auquel fait appel la tâche d'écriture. Ils sont amenés à justifier explicitement le choix des mots utilisés et à les paraphraser.</p> <p>Chaque fois que nécessaire et plus particulièrement dans les séances consacrées au lexique, les élèves observent, manipulent des formes, classent des mots, formulent des définitions, organisent leurs savoirs lexicaux sous forme de schémas, établissent des collections et des réseaux de mots.</p> <p>Pour toutes les activités, des dictionnaires papier ou en ligne sont à la disposition des élèves qui les utilisent depuis le CE1. Ils approfondissent leur connaissance des dictionnaires et du fonctionnement des notices et apprennent en particulier en 6^e à repérer les informations étymologiques qui y figurent.</p>		
	<p>En ce qui concerne plus spécifiquement l'étude de la morphologie :</p> <p>En CM1-CM2, on étudie les procédés de dérivation en partant à la fois des formes orales et des formes écrites. On étudie de manière systématique un certain nombre de préfixes et de suffixes fréquents à partir de corpus de mots. Au fur et à mesure de leur découverte et de leur étude, les préfixes et les suffixes font l'objet d'un classement sémantique qui s'enrichit au cours du cycle.</p> <p>On aborde en contexte la formation des mots par composition.</p>	<p>En 6^e, on s'assure que les élèves sont familiers avec les procédés de dérivation et les utilisent en contexte pour réfléchir au sens et à l'orthographe des mots. On revient sur certains préfixes et suffixes particulièrement productifs dans la langue et on enrichit leur classement. On travaille également sur les radicaux et les familles de mots.</p> <p>On étudie également les procédés de composition des mots.</p>	

	CM1	CM2	6 ^e
Maitriser la forme des mots en lien avec la syntaxe	<p>Au cycle 2, les élèves ont appris à identifier le groupe nominal et le verbe, ainsi que le déterminant, l'adjectif et le pronom en position de sujet. Ils ont découvert le fonctionnement des chaînes d'accord et en particulier la variation singulier/pluriel.</p> <p>Au cycle 3, les élèves confortent ces savoirs et les complètent grâce à la mise en place d'un faisceau d'activités : des séances de réflexion et d'observation pour chercher ; des séances d'entraînement pour structurer les savoirs ; des séances de réinvestissement pour les consolider.</p> <p>Ils développent les activités de manipulations syntaxiques (remplacement, déplacement, pronominalisation, encadrement, réduction, expansion) déjà pratiquées au cycle 2.</p>		
	<p>Les élèves identifient les classes qui subissent des variations. Ils maîtrisent un faisceau de propriétés (sémantiques, morphologiques et syntaxiques) pour repérer et distinguer les noms et les verbes, ainsi que les déterminants, les adjectifs et les pronoms (pronoms de reprise – pronoms personnels).</p> <p>Ils identifient le groupe nominal, repèrent le nom noyau et gèrent les accords en genre et en nombre.</p> <p>Ils identifient le sujet (soit un groupe nominal – un pronom – un nom propre) et gèrent l'accord en personne avec le verbe (sujet avant le verbe, plus ou moins éloigné et inversé).</p> <p>Ils identifient l'attribut et gèrent l'accord avec le sujet (à rapprocher de l'accord du participe passé avec être).</p>	<p>Les élèves distinguent les déterminants (articles indéfinis, définis, partitifs – déterminant possessif, démonstratif). Ils distinguent les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs.</p> <p>Ils différencient le groupe nominal singulier qui renvoie à une pluralité sémantique (tout le monde) et ils gèrent les accords en genre et en nombre au sein de groupes nominaux avec des compléments du nom (le chien des voisins, les chiens du voisin...).</p> <p>Ils identifient le sujet (soit un groupe nominal – un pronom – un nom propre – un infinitif) et gèrent l'accord en personne avec le verbe.</p> <p>Ils maîtrisent les propriétés de l'attribut du sujet.</p>	

	CM1	CM2	6 ^e
Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe	<p>Pour résoudre des problèmes d'accord, les élèves ont appris dès le cycle 2 à identifier le verbe et ont mémorisé un certain nombre de marques liées aux variations en personne et aux temps.</p> <p>Au cycle 3, ils confortent les différentes procédures qui leur permettent d'identifier le verbe, s'exercent à l'identifier dans des situations plus complexes et approfondissent son étude.</p> <p>Ils sont amenés à mettre en relation son fonctionnement syntaxique et ses variations de sens en fonction des constructions. Pour cela, ils comparent les constructions d'un même verbe, ils les catégorisent (rapport sens-syntaxe) et les ré-emploient (jouer avec, jouer à, jouer pour... / la plante pousse - Lucie pousse Paul).</p> <p>En ce qui concerne la morphologie, pour travailler sur les régularités des marques de personne (marques terminales), ils comparent et trient des verbes à tous les temps simples.</p> <p>Ils travaillent également sur les régularités des marques de temps (imparfait-futur-passé simple aux 3^{èmes} personnes-présent-présent du mode conditionnel) et l'assemblage des temps composés.</p> <p>Ils classent des verbes en fonction des ressemblances morphologiques (verbes en -er / en -dre / en -ir / en -oir...).</p>		
	<p>Sur le plan morphologique, les élèves repèrent le radical, les marques de temps et les marques de personne. Ils identifient les marques du sujet aux temps simples (opposition entre les sujets à la 3^e personne du pluriel et à la 3^e personne du singulier – les marques avec des pronoms personnels sujets : NOUS, VOUS, TU et JE).</p> <p>Ils identifient les marques du temps (imparfait – futur).</p> <p>Ils comprennent le fonctionnement du passé composé par l'association avant tout du verbe avoir au présent et d'un participe passé. Pour la liste fermée des verbes qui se conjuguent avec le verbe être, la gestion de l'accord du participe passé est à rapprocher de l'attribut du sujet.</p> <p>Ils poursuivent la mémorisation des verbes fréquents (être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir) à l'imparfait, au futur, au présent et aux 3^{èmes} personnes du passé simple.</p>	<p>Ils identifient les marques du temps (imparfait – futur – présent du mode conditionnel – passé simple).</p> <p>Ils comprennent le fonctionnement du plus-que-parfait par l'association avant tout du verbe avoir à l'imparfait et d'un participe passé. Pour la liste fermée des verbes qui se conjuguent avec le verbe être, la gestion de l'accord du participe passé est à rapprocher de l'attribut du sujet.</p> <p>Ils poursuivent la mémorisation des verbes fréquents (être, avoir, aller, faire, dire, prendre, pouvoir, voir, devoir, vouloir) à l'imparfait, au futur, au présent, au présent du mode conditionnel, à l'impératif et aux 3^e personnes du passé simple.</p>	

	CM1	CM2	6^e
Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique ; distinguer phrase simple et phrase complexe	<p>La phrase comporte deux éléments principaux : le sujet et le prédicat, qui apporte une information à propos du sujet. Le prédicat est le plus souvent composé d'un verbe et de ses compléments s'il en a. Les élèves apprennent à isoler le sujet de la phrase et le prédicat.</p> <p>Ils repèrent les compléments du verbe (non supprimables, non déplaçables en début de phrase et pronominalisables) et les compléments de phrase (supprimables, déplaçables et non pronominalisables).</p> <p>Au sein du groupe nominal, ils identifient le complément du nom.</p>		<p>Les élèves apprennent à isoler le sujet de la phrase et le prédicat dans des situations plus complexes.</p> <p>Ils apprennent à distinguer phrase simple et phrase complexe à partir du repérage des verbes conjugués.</p>

Culture littéraire et artistique

Au cycle 3, les choix de lecture et les activités d'écriture et d'oral qui leur sont liées sont organisés à partir de grandes entrées qui mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ces entrées ne constituent pas en elles-mêmes des objets d'étude, ni des contenus de formation.

Dans les tableaux ci-dessous, elles sont accompagnées d'indications précisant les enjeux littéraires et de formation personnelle.

Des indications de corpus permettent de ménager dans la programmation annuelle des professeurs un équilibre entre les genres et les formes littéraires ; elles fixent quelques points de passage obligés, pour faciliter la construction d'une culture commune ; elles proposent des ouvertures vers d'autres domaines artistiques et établissent des liens propices à un travail commun entre différents enseignements.

En CM1 et CM2, on veille à varier les genres, les formes et les modes d'expression (texte seul, texte et image pour les albums et la bande dessinée, image animée pour les films) sur les deux années et à prévoir une progression dans la difficulté et la quantité des lectures.

Dans le cas des classes à double niveau, les mêmes œuvres peuvent être proposées à tous les élèves en ménageant des parcours de lecture différents pour les élèves de CM1 et en adaptant les questionnements à la maturité des élèves.

Les entrées sont abordées dans l'ordre choisi par le professeur. Une même œuvre ou un ensemble de textes peuvent relever de deux entrées différentes. Cette œuvre et ces textes sont alors travaillés de deux

manières différentes, en fonction des questionnements propres à chaque entrée.

En 6^e, les entrées sont abordées dans l'ordre choisi par le professeur ; chacune d'elles peut être abordée à plusieurs reprises, à des moments différents de l'année scolaire, selon une problématisation ou des priorités différentes ; le professeur peut aussi croiser deux entrées à un même moment de l'année.

Le souci d'assurer la cohérence intellectuelle du travail, l'objectif d'étendre et d'approfondir la culture des élèves, l'ambition de former leur goût et de varier les lectures pour ménager leur intérêt, rendent en tout état de cause nécessaire d'organiser le projet pédagogique annuel en périodes sur un rythme adapté à ces objectifs.

Pour le choix des œuvres, le professeur tient compte des œuvres déjà lues et étudiées par les élèves en CM1 et CM2.

Le corpus des œuvres à étudier en 6^e est complété par des lectures cursives au choix du professeur, en lien avec les perspectives du programme ou avec les projets interdisciplinaires. Ces lectures sont de genres, de formes et de modes d'expression variés et peuvent relever de la littérature de jeunesse (roman, théâtre, recueils de poésie, recueils de contes et de nouvelles, albums, albums de bande dessinée). On veille à la diversité des œuvres choisies en puisant dans la littérature française, les littératures francophones et les littératures étrangères et régionales ; on sensibilise ainsi les élèves à la diversité des cultures du monde.

CM1-CM2 / Enjeux littéraires et de formation personnelle		Indications de corpus
Héros / héroïnes et personnages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des types de héros / d'héroïnes, des héros / héroïnes bien identifiés ou qui se révèlent comme tels ; ▪ comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ; ▪ s'interroger sur les valeurs socio-culturelles et les qualités humaines dont il / elle est porteur, sur l'identification ou la projection possible du lecteur. 	<p>On étudie :</p> <p>→ un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial mettant en jeu un héros / une héroïne (lecture intégrale)</p> <p>et</p> <p>→ un récit, un conte ou une fable mettant en jeu un type de héros / d'héroïne ou un personnage commun devenant héros / héroïne</p> <p>ou bien</p> <p>→ un album de bande dessinée reprenant des types de héros / d'héroïnes</p> <p>ou bien</p> <p>→ des extraits de films ou un film reprenant des types de héros / d'héroïnes.</p>
La morale en questions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des récits, des récits de vie, des fables, des albums, des pièces de théâtre qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs, la préservation de l'environnement ; ▪ comprendre les valeurs morales portées par les personnages et le sens de leurs actions ; ▪ s'interroger, définir les valeurs en question, voire les tensions entre ces valeurs pour vivre en société. 	<p>On étudie :</p> <p>→ un roman de la littérature jeunesse ou patrimonial (lecture intégrale),</p> <p>et</p> <p>→ des albums, des contes de sagesse, des récits de vie en rapport avec le programme d'enseignement moral et civique et/ou le thème 2 du programme d'histoire de CM2</p> <p>ou bien</p> <p>→ des fables posant des questions de morale, des poèmes ou des chansons exprimant un engagement</p> <p>ou bien</p> <p>→ une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse.</p>

CM1-CM2 / Enjeux littéraires et de formation personnelle		Indications de corpus
Se confronter au merveilleux, à l'étrange	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des contes, des albums adaptant des récits mythologiques, des pièces de théâtre mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles ; ▪ comprendre ce qu'ils symbolisent ; ▪ s'interroger sur le plaisir, la peur, l'attrance ou le rejet suscités par ces personnages. 	<p>On étudie :</p> <p>→ en lien avec des représentations proposées par la peinture, la sculpture, les illustrations, la bande dessinée ou le cinéma, un recueil de contes merveilleux ou de contes et légendes mythologiques (lecture intégrale)</p> <p>et</p> <p>→ des contes et légendes de France et d'autres pays et cultures</p> <p>ou bien</p> <p>→ un ou des albums adaptant des récits mythologiques</p> <p>ou bien</p> <p>→ une pièce de théâtre de la littérature de jeunesse.</p>
Vivre des aventures	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des romans d'aventures dont le personnage principal est proche des élèves (enfant ou animal par exemple) afin de favoriser l'entrée dans la lecture ; ▪ comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations ; ▪ s'interroger sur les modalités du suspens et imaginer des possibles narratifs. 	<p>On étudie :</p> <p>→ un roman d'aventures de la littérature de jeunesse (lecture intégrale) dont le personnage principal est un enfant ou un animal</p> <p>et</p> <p>→ des extraits de différents classiques du roman d'aventures, d'époques variées</p> <p>ou bien</p> <p>→ un album de bande dessinée.</p>
Imaginer, dire et célébrer le monde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des poèmes, des contes étiologiques, des paroles de célébration appartenant à différentes cultures ; ▪ comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde ; ▪ s'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre). 	<p>On étudie :</p> <p>→ un recueil de poèmes</p> <p>et</p> <p>→ des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique</p> <p>ou bien</p> <p>→ des contes étiologiques de différentes cultures.</p>

CM1-CM2 / Enjeux littéraires et de formation personnelle		Indications de corpus
Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des récits d'apprentissage mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux ; ▪ comprendre la part de vérité de la fiction ; ▪ s'interroger sur la nature et les difficultés des apprentissages humains. 	<p>On étudie :</p> <p>→ un roman d'apprentissage de la littérature jeunesse ou patrimonial et</p> <p>→ des extraits de différents classiques du roman d'apprentissage, d'époques variées ou de récits autobiographiques</p> <p>ou bien</p> <p>→ des extraits de films ou un film autant que possible adapté de l'une des œuvres étudiées</p> <p>ou bien</p> <p>→ des poèmes exprimant des sentiments personnels.</p>

6^e / Enjeux littéraires et de formation personnelle		Indications de corpus
Le monstre, aux limites de l'humain	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres ; ▪ comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux ; ▪ s'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer. 	<p>On étudie :</p> <p>→ en lien avec des documents permettant de découvrir certains aspects de la figure du monstre dans la peinture, la sculpture, l'opéra, la bande dessinée ou le cinéma, des extraits choisis de l'Odyssée et/ou des Métamorphoses, dans une traduction au choix du professeur ;</p> <p>et</p> <p>→ des contes merveilleux et des récits adaptés de la mythologie et des légendes antiques, ou des contes et légendes de France et d'autres pays et cultures ;</p> <p>ou bien</p> <p>→ des extraits de romans et de nouvelles de différentes époques.</p>

6^e / Enjeux littéraires et de formation personnelle		Indications de corpus
Récits d'aventures	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, tiennent en haleine le lecteur et l'entraînent dans la lecture ; ▪ comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient ; ▪ s'interroger sur les raisons de l'intérêt que l'on prend à leur lecture. 	<p>On étudie :</p> <p>→ un classique du roman d'aventures (lecture intégrale)</p> <p>et</p> <p>→ des extraits de différents classiques du roman d'aventures, d'époques variées et relevant de différentes catégories</p> <p>ou bien</p> <p>→ des extraits de films d'aventures ou un film d'aventures autant que possible adapté de l'un des livres étudiés ou proposés en lecture curative.</p>
Récits de création ; création poétique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir différents récits de création, appartenant à différentes cultures et des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice de la parole poétique; ▪ comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde ; ▪ s'interroger sur le statut de ces textes, sur les valeurs qu'ils expriment, sur leurs ressemblances et leurs différences. 	<p>On étudie :</p> <p>→ en lien avec le programme d'histoire (thème 2 : « Croyances et récits fondateurs dans la Méditerranée antique au 1er millénaire avant Jésus-Christ »), un extrait long de La Genèse dans la Bible (lecture intégrale)</p> <p>→ des extraits significatifs de plusieurs des grands récits de création d'autres cultures, choisis de manière à pouvoir opérer des comparaisons</p> <p>et</p> <p>→ des poèmes de siècles différents, célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique.</p>
Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir des textes de différents genres mettant en scène les ruses et détours qu'invente le faible pour résister au plus fort ; ▪ comprendre comment s'inventent et se déploient les ruses de l'intelligence aux dépens des puissants et quels sont les effets produits sur le lecteur ou le spectateur ; ▪ s'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu. 	<p>On étudie :</p> <p>→ des fables et fabliaux, des farces ou soties développant des intrigues fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir</p> <p>et</p> <p>→ une pièce de théâtre (de l'Antiquité à nos jours) ou un film sur le même type de sujet (lecture ou étude intégrale).</p>

Croisements entre enseignements

Au cycle 3 comme au cycle 2, 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 entraînement si l'attention des élèves est mobilisée sur le versant langagier ou linguistique de la séance.

Au CM1 et au CM2, l'ensemble de l'enseignement du français revient au professeur des écoles et les horaires d'enseignement prévoient que les activités d'oral, de lecture, d'écriture soient intégrées dans l'ensemble des enseignements, quotidiennement, pour une durée hebdomadaire de 12 heures.

En sixième, compte tenu du volume hebdomadaire plus restreint dévolu à l'enseignement de la discipline, les professeurs de français ont plus spécifiquement la charge de la dimension littéraire de cet enseignement dans le domaine du langage oral, de la lecture, de l'écriture ainsi que celle de l'étude de la langue française.

Il appartient donc à chaque professeur du collège d'identifier dans les programmes les éléments pour lesquels sa discipline contribue pleinement au développement de la maîtrise du langage oral et à la construction des compétences en lecture et en écriture et de veiller aux acquisitions linguistiques propres à sa discipline (lexique, formulations spécifiques). La rigueur et la régularité des situations d'apprentissages mettant en jeu les compétences langagières et linguistiques doivent permettre l'élaboration des savoirs et des concepts spécifiques à chaque discipline.

Le langage oral trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans l'explicitation des démarches, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à propos de textes, d'images ou d'expériences), dans les comptes rendus, dans les présentations orales, dans les discussions

à visée philosophique, en 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 est susceptible de donner à lire et à écrire. En lecture, les supports peuvent consister en textes continus ou en documents constitués de textes, d'illustrations associées, de tableaux, de schémas ou autres formes de langage écrit, donnés sur supports traditionnels ou numériques.

En CM1 et en CM2, les élèves identifient les premières caractéristiques et spécificités des écrits littéraires, scientifiques (mathématiques, sciences humaines, sciences du vivant et de la matière), artistiques ou technologiques. **En 6^e**, les compétences de lecture spécifiques aux textes et documents utilisés dans chaque discipline, en particulier en histoire-géographie et en sciences, font l'objet de situations d'apprentissages fréquentes et régulières dans lesquelles les stratégies ad hoc sont explicitées.

En écriture, **en CM1 et en CM2**, au moins une séance quotidienne doit donner lieu à une production d'écrit (rédaction d'un propos élaboré). **En 6^e**, les élèves sont amenés à produire des écrits variés et à rédiger des textes propres aux différentes disciplines. Les compétences nécessaires pour rédiger ces textes sont explicitées et exercées régulièrement.

Les entrées du programme de culture littéraire et artistique permettent des croisements privilégiés avec les programmes d'histoire, d'histoire des arts et d'enseignement moral et civique.

Outre la recherche d'informations, le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture. En 6^e, le professeur documentaliste est plus particulièrement en charge de ces apprentissages, en lien avec les besoins des différentes disciplines.

Tout au long du cycle, en tenant compte de la progression en étude de la langue, la vigilance orthographique des élèves est exercée et leur réflexion sur la langue régulièrement sollicitée. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale est l'occasion de procéder à des comparaisons du fonctionnement de cette langue avec le français, mais aussi d'explicitier des savoir-faire également utiles en français (écouter pour comprendre ; comparer des mots pour inférer le sens...). De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régu-

lièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. En 6^e, les langues anciennes contribuent au développement des connaissances lexicales.

Sur les trois années du cycle, en cycle 3 comme en cycle 2, 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 et incluant une sortie et des recherches documentaires, des projets de publication en ligne...

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Au cycle 3, l'enseignement de la langue vivante étrangère ou régionale vise l'acquisition de compétences et de connaissances qui permettent l'usage plus assuré et plus efficace d'une langue autre que la langue française.

Des situations de communication adaptées à l'âge, aux capacités cognitives, aux intérêts des élèves, contribuent à la construction de connaissances langagières, permettant d'atteindre le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dans les cinq activités langagières.

Il s'agit pour tous les élèves d'atteindre au moins le niveau A1 du CECRL dans les cinq activités langagières.

Les activités proposées ne se limitent pas au niveau A1 car le niveau A2 peut être atteint par un grand nombre d'élèves dans plusieurs activités langagières.

Les niveaux A1 et A2 du CECRL correspondent au « niveau de l'utilisateur élémentaire ».

En passant de A1 à A2, les élèves quittent « le niveau de découverte » pour entrer dans le « niveau intermédiaire ».

Il convient de garder à l'esprit l'âge des élèves du cycle 3 dans le choix des contenus culturels et linguistiques.

Des connaissances linguistiques et des connaissances relatives aux modes de vie et à la culture du ou des pays ou de la région où est parlée la langue confortent cet usage.

C'est l'exposition régulière et quotidienne à la langue qui favorise les progrès des élèves ; son utilisation en contexte donne du sens aux acquisitions.

Un début de réflexion sur le fonctionnement de la langue permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie dans la réception et dans la production et renforce la maîtrise du langage.

Indissociable de l'apprentissage de la langue, l'élargissement des repères culturels favorise la prise de conscience de certaines différences, développe curiosité et envie de communiquer.

Les contacts avec les écoles des pays ou des régions concernés, les ressources offertes par la messagerie électronique, l'exploitation de documents audiovisuels contribuent à découvrir des espaces de plus en plus larges et de plus en plus lointains et à développer le sens du relatif, l'esprit critique, l'altérité.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Écouter et comprendre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écouter et comprendre des messages oraux simples relevant de la vie quotidienne, des histoires simples. ▪ Exercer sa mémoire auditive à court et à long terme pour mémoriser des mots, des expressions courantes. ▪ Utiliser des indices sonores et visuels pour déduire le sens de mots inconnus, d'un message. 	1, 2
Lire et comprendre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser le contexte, les illustrations et les connaissances pour comprendre un texte. ▪ Reconnaître des mots isolés dans un énoncé, un court texte. ▪ S'appuyer sur des mots outils, des structures simples, des expressions rituelles. ▪ Percevoir la relation entre certains graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue. 	1, 2
Parler en continu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mémoriser et reproduire des énoncés. ▪ S'exprimer de manière audible, en modulant débit et voix. ▪ Participer à des échanges simples en mobilisant ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales, pour être entendu et compris dans quelques situations diversifiées de la vie quotidienne. 	1, 2, 3
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écrire des mots et des expressions dont l'orthographe et la syntaxe ont été mémorisées. ▪ Mobiliser des structures simples pour écrire des phrases en s'appuyant sur une trame connue. 	1, 2, 3
Réagir et dialoguer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser des questions simples. ▪ Mobiliser des énoncés adéquats au contexte dans une succession d'échanges ritualisés. ▪ Utiliser des procédés très simples pour commencer, poursuivre et terminer une conversation brève. 	1, 2
Découvrir les aspects culturels d'une langue vivante étrangère et régionale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés. ▪ Mobiliser ses connaissances culturelles pour décrire ou raconter des personnages réels ou imaginaires. 	1, 2, 3, 5

Activités langagières / Écouter et comprendre

Attendus de fin de cycle	Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte)	▶ L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur lui-même, sa famille et son environnement immédiat (notamment scolaire).
	Niveau A2 (niveau intermédiaire)	▶ L'élève est capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe. ▪ Suivre les instructions données. ▪ Comprendre des mots familiers et des expressions courantes. ▪ Suivre le fil d'une histoire simple (conte, légende...). ▪ Identifier le sujet d'un message oral de courte durée. ▪ Comprendre et extraire l'information essentielle d'un message oral de courte durée. <ul style="list-style-type: none"> • Lexique : répertoire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels concernant des informations sur la personne, son quotidien et son environnement. • Grammaire : reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. • Phonologie : reconnaissance des sons, de l'accentuation, des rythmes, et des courbes intonatives propres à chaque langue. 	<ul style="list-style-type: none"> → Se mettre en position d'écoute. → Utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores). → S'appuyer sur la situation d'énonciation (qui parle, où, quand ?). → Déduire un sentiment à partir d'une intonation. → Reconstruire du sens à partir d'éléments significatifs (selon les langues, accents de phrase, accents de mots, ordre des mots, mots-clés...). → Repérer les connecteurs élémentaires et identifier quelques repères chronologiques dans un discours, un récit, un dialogue. → S'appuyer sur des indices culturels. → Utiliser des supports et outils numériques (fichiers mp3, mp4, écrans...).

Repères de progressivité

Niveau A1

- Le ou les locuteurs parle(nt) lentement et distinctement.
- Les supports d'écoute (enregistrements audio-vidéo, prises de parole en classe...) sont de très courte durée.
- Les consignes et instructions données à l'oral sont très courtes, simples, réservées à des besoins immédiats du cadre scolaire (salle de classe, cour d'école...).
- Les mots et expressions à repérer sont familiers, très élémentaires. Ils concernent l'élève, sa famille, son environnement concret et immédiat, quelques éléments culturels très connus.
- L'histoire, dont l'élève doit suivre le fil, est simple et accompagnée d'aides appropriées (visuelles...).

Niveau A2

- Le ou les locuteurs parle(nt) clairement et simplement.
- Les supports d'écoute sont plus variés (conversations, informations, publicités, fictions...) et moins courts qu'au niveau A1, mais n'excèdent pas une minute.
- Les consignes et instructions à comprendre ne se limitent pas au cadre scolaire, mais concernent aussi les besoins concrets de la vie quotidienne.
- Les mots et expressions à repérer sont familiers et courants. Ils concernent la vie quotidienne, la présentation d'autres personnes ou personnages et quelques éléments culturels du/des pays ou de la / des régions dont on apprend la langue.
Le récit (contes, anecdotes, proverbes choisis, chansons, poésies, comptines...) dont l'élève doit suivre le fil est simple et court, mais les aides apportées sont moins nombreuses qu'au niveau A1.

Activités langagières / Lire et comprendre

Attendus de fin de cycle	Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte)	► L'élève est capable de comprendre des mots familiers et des phrases très simples.
	Niveau A2 (niveau intermédiaire)	► L'élève est capable de comprendre des textes courts et simples.

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre des textes courts et simples (consignes, correspondance, poésie, recette, texte informatif, texte de fiction...) accompagnés d'un document visuel, en s'appuyant sur des éléments connus. • Lexique : répertoire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels concernant des informations sur la personne, son quotidien et son environnement. • Grammaire : reconnaissance de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. • Lien phonie/graphie: perception de la relation entre certains graphèmes, signes et phonèmes spécifiques à la langue. 	<ul style="list-style-type: none"> → Identifier le type de document. → S'appuyer sur les indices textuels et paratextuels pour émettre des hypothèses de sens sur le contenu du document. → Reconnaître des mots isolés dans un énoncé ou un texte court. → S'appuyer sur les mots outils, les structures simples. → Repérer des éléments significatifs (graphiques, syntaxiques, morphologiques, lexicaux, culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte. → Rassembler des écrits de natures différentes et s'y référer. → Utiliser des supports et outils numériques (pages web, écrans...).

Repères de progressivité	
Niveau A1	Niveau A2
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les textes sont très courts et simples ; les mots sont familiers et les expressions très élémentaires. ▪ Des documents visuels aident l'élève à accéder au sens. ▪ L'élève se fait une idée globale du contenu d'un texte simple. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les textes sont courts et simples. ▪ Les aides visuelles sont moins nombreuses. <ul style="list-style-type: none"> ♦ L'élève comprend globalement le texte et y prélève des informations. ♦ L'élève suit la trame d'une histoire.

Activités langagières / Parler en continu

Attendus de fin de cycle	Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte)	▶ L'élève est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour parler de lui et de son environnement immédiat.
	Niveau A2 (niveau intermédiaire)	▶ L'élève est capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire un modèle oral (répéter, réciter...). ▪ Lire à haute voix et de manière expressive un texte bref. ▪ Se présenter oralement et présenter les autres. ▪ Décrire son environnement quotidien, des personnes et/ou des activités culturellement connotées. ▪ Raconter une histoire courte à l'aide de supports visuels. ▪ Faire une brève annonce (date, anniversaire, invitation...) en situant l'événement dans le temps et l'espace. <ul style="list-style-type: none"> • Lexique : mobilisation de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement. • Grammaire : contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. • Phonologie : reproduction des sons, de l'accentuation, des rythmes, et des courbes intonatives propres à chaque langue. 	<ul style="list-style-type: none"> → S'entraîner à reproduire des énoncés et les mémoriser. → Passer par les hésitations et les faux-démarrages propres à l'oral. → Mobiliser à bon escient ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles. → Être audible. → Moduler sa voix pour s'approprier les schémas intonatifs spécifiques. → S'enregistrer sur un support numérique (audio ou vidéo).

Repères de progressivité

Niveau A1

- Les champs lexicaux abordés se rapportent à l'environnement immédiat de l'élève.
- L'élève a recours à des éléments figés et/ou mémorisés.
- L'histoire racontée est très courte. Les phrases sont très simples.
- Les aides visuelles utilisées sont très explicites.
- Les énoncés sont factuels.

Niveau A2

- Les champs lexicaux s'enrichissent et se rapportent à un environnement plus élargi.
- L'élève construit des énoncés proches de ceux rencontrés en classe ; il les enrichit et les complexifie très progressivement.
- L'histoire racontée est courte. Les phrases simples sont reliées.
- Les aides visuelles sont moins nombreuses mais restent explicites.
- Les énoncés restent factuels, mais l'élève devient capable de donner succinctement son opinion, la raison d'un choix...

Activités langagières / Écrire

Attendus de fin de cycle	Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte)	▶ L'élève est capable de copier un modèle écrit, d'écrire un court message et de renseigner un questionnaire simple.
	Niveau A2 (niveau intermédiaire)	▶ L'élève est capable de produire des énoncés simples et brefs.

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Copier des mots isolés et des textes courts ; ▪ Écrire sous la dictée des expressions connues ; ▪ Renseigner un questionnaire ; ▪ Produire de manière autonome quelques phrases sur soi-même, les autres, des personnages réels ou imaginaires ; ▪ Décrire des objets, des lieux ; ▪ Raconter succinctement des expériences vécues ou imaginées ; ▪ Rédiger un courrier court et simple, en référence à des modèles (message électronique, carte postale, lettre). <ul style="list-style-type: none"> • Lexique : mobilisation de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement. • Grammaire : contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. • Lien phonie / graphie : perception de la relation entre certains graphèmes, signes et phonèmes spécifiques à la langue. 	<ul style="list-style-type: none"> → Recopier pour mémoriser l'orthographe et la syntaxe. → Mobiliser ses acquis langagiers et culturels pour produire des phrases ou un texte personnel en s'appuyant sur une trame connue (d'un message, d'une lettre, d'un poème, de textes informatif, narratif...). → Se relire pour améliorer ses productions écrites. → Mettre ses acquis au service d'une écriture créative (niveau A2). → Écrire à l'aide d'un clavier adapté à la langue étudiée.

Repères de progressivité

Niveau A1

- Les champs lexicaux abordés se rapportent à l'environnement immédiat de l'élève.
- L'élève a recours à des éléments figés et/ou mémorisés.
- L'histoire rédigée est très courte. Les phrases sont très simples.
- L'élève s'appuie sur des aides mises à disposition (modèles, guidages, visuels...) pour écrire.

Niveau A2

- Les champs lexicaux s'enrichissent et se rapportent à un environnement plus élargi.
- L'élève construit des énoncés proches de ceux rencontrés en classe ; il les enrichit et les complexifie très progressivement.
- L'histoire rédigée est courte. Les phrases simples sont reliées.
- Les aides mises à la disposition de l'élève (modèles, guidages, visuels...) sont moins nombreuses.

Activités langagières / Réagir et dialoguer

Attendus de fin de cycle	Niveau A1 (niveau introductif ou de découverte)	► L'élève est capable de communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à l'aider à formuler ce qu'il essaie de dire.
	Niveau A2 (niveau intermédiaire)	► L'élève est capable d'interagir de façon simple et de reformuler son propos pour s'adapter à l'interlocuteur.

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir un contact social (saluer, se présenter, présenter quelqu'un...); ▪ Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir en utilisant des formules de politesse ; ▪ Dialoguer pour échanger / obtenir des renseignements (itinéraire, horaire, prix...); ▪ Dialoguer sur des sujets familiers (école, loisirs, maison...); ▪ Réagir à des propositions, dans des situations de la vie courante (remercier, féliciter, présenter des excuses, accepter, refuser...). <ul style="list-style-type: none"> • Lexique : mobilisation de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement. • Grammaire : contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. • Phonologie : reproduction des sons, de l'accentuation, des rythmes, et des courbes intonatives propres à chaque langue. 	<ul style="list-style-type: none"> → utiliser les moyens langagiers adéquats pour commencer, poursuivre et terminer une conversation simple et brève ; → s'appuyer sur la situation de communication, les schémas intonatifs et les auxiliaires visuels, dont la gestuelle, pour déduire le sens d'un message oral et réagir ; → répondre à des questions simples et en poser pour poursuivre / relancer la conversation ; → mémoriser des expressions courantes pour indiquer qu'il a compris ou qu'il n'a pas compris, pour demander la répétition, pour exprimer ses goûts et ses sentiments, pour solliciter l'avis de l'interlocuteur, exprimer son opinion, l'accord, le désaccord ; → utiliser quelques onomatopées et moduler sa voix pour exprimer un sentiment, une hésitation, la surprise, le dégoût...

Repères de progressivité

Niveau A1

- Les champs lexicaux abordés se rapportent à l'environnement immédiat de l'élève.
- L'élève a recours à des éléments figés et/ou mémorisés, lors d'échanges ritualisés.
- L'élève peut répondre à des questions dans un premier temps, puis il peut en poser grâce à des modèles.
- L'élève interagit très simplement avec un débit lent et peut avoir besoin de pauses pour chercher ses mots.
- L'élève peut demander à l'interlocuteur de l'aider, de répéter et/ou de reformuler lentement son message.

Niveau A2

- Les champs lexicaux s'enrichissent et se rapportent à un environnement plus élargi.
- L'élève construit des énoncés proches de ceux rencontrés en classe pour interagir et il les enrichit et les complexifie très progressivement lors d'échanges plus spontanés.
- L'élève est capable de poser des questions à son interlocuteur de manière plus autonome.
- L'élève interagit simplement avec un débit adapté. Il a moins recours aux pauses.
- L'élève a moins souvent besoin de solliciter l'interlocuteur pour des aides et des répétitions. Il est encouragé à prendre des risques, l'erreur n'étant pas un frein à l'intelligibilité des messages véhiculés.

Activités culturelles et linguistiques

Les réalités culturelles des pays et des régions dont on étudie la langue restent l'entrée privilégiée des apprentissages. Ces connaissances s'articulent aux compétences à développer et sont utilisées en situations de communication afin de s'inscrire dans la démarche actionnelle mise en œuvre depuis 2005 dans l'enseignement des langues vivantes.

Elles tiennent compte de l'âge des élèves et de leur maturité, au fil des trois années du cycle 3.

Les thématiques ou les types de supports (théâtre, cinéma, poésie...) mentionnés en cycle 2 peuvent être repris en veillant à proposer une progression sur l'ensemble de la scolarité obligatoire et en évitant les redondances, l'objectif d'enrichissement linguistique restant lié aux autres enseignements dispensés.

Au cycle 3, les connaissances culturelles sont réparties selon trois axes :

- la personne et la vie quotidienne ;
- des repères géographiques, historiques et culturels dans la langue étudiée ;
- l'imaginaire.

Modes de vie, fêtes et traditions, quelques repères historiques et géographiques, quelques personnages de la culture de l'aire concernée, monuments et œuvres célèbres, contes, légendes, comptines sont découverts et étudiés en contexte grâce aux possibilités offertes par la vie de classe, les activités ritualisées, les centres d'intérêt et les divers événements qui rythment l'année scolaire.

Lexique	▶ Posséder un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels pour des informations sur la personne, les besoins quotidiens, son environnement ...		
La personne et la vie quotidienne	Des repères géographiques, historiques et culturels des villes, pays et régions dont on étudie la langue	L'imaginaire	
<ul style="list-style-type: none"> → Le corps humain, les vêtements, les modes de vie. → Le portrait physique et moral. → L'environnement urbain. 	<ul style="list-style-type: none"> → Leur situation géographique. → Les caractéristiques physiques et repères culturels. → Quelques figures historiques, contemporaines. → Quelques grandes pages d'histoire spécifiques de l'aire étudiée. 	<ul style="list-style-type: none"> → Littérature de jeunesse. → Contes, mythes et légendes du pays ou de la région. → Héros / héroïnes et personnages de fiction, de BD, de séries et de cinéma. 	

Grammaire	▶ Avoir un contrôle limité de quelques structures et formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.		
Le groupe verbal	Le groupe nominal	La phrase	
<ul style="list-style-type: none"> → Le verbe : son accord avec le sujet ; l'expression du temps : présent, passé, futur ; les auxiliaires ; le complément. 	<ul style="list-style-type: none"> → Le nom et le pronom ; le genre et le nombre ; les articles ; les possessifs ; les démonstratifs ; les quantifieurs ; les principales prépositions (de lieu, de temps...) ; l'adjectif qualificatif : sa place, son accord ; le génitif (si la langue en comporte) ; les noms composés ; quelques pronoms relatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> → Type et forme de phrase : déclarative, interrogative, exclamative, impérative, affirmative, négative ; → La syntaxe élémentaire de la phrase simple : ordre des mots, quelques mots de liaison (et, ou ...) ; → Quelques subordonnants dans des énoncés dits « complexes » (parce que ...). 	

Phonologie	▶ Reconnaître et reproduire de manière intelligible les sons, l'accentuation, les rythmes et les courbes intonatives propres à chaque langue.		
Phonèmes	Accents et rythme	Intonation	Lien phonie/graphie
<ul style="list-style-type: none"> → Percevoir et reproduire les phonèmes spécifiques à chaque langue. 	<ul style="list-style-type: none"> → Percevoir et restituer le phrasé d'un énoncé familier. → Repérer et respecter l'accent tonique. 	<ul style="list-style-type: none"> → Percevoir et restituer les schémas intonatifs : l'intonation caractéristique des différents types d'énoncés. 	<ul style="list-style-type: none"> → L'alphabet (selon les langues).

Croisements entre enseignements

Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. Le travail sur une même thématique, un conte simple par exemple, dans la langue étrangère ou régionale, permet aux élèves de comprendre la structure du conte à travers la langue étudiée et en retour de mieux identifier le fonctionnement de la langue française.

Des projets interdisciplinaires peuvent impliquer le cours de langue vivante (étrangère ou régionale) et l'un ou plusieurs des cours sui-

vants : français, histoire, géographie, éducation musicale, arts plastiques, technologie, éducation physique et sportive...

Toutes les activités langagières sont convoquées sur les trois années du cycle et peuvent aboutir à des projets d'écriture (réalisations écrites chantées, théâtrales...), à des présentations d'œuvres réalisées en arts plastiques, en technologie, à des échanges avec des classes étrangères sur des thématiques diverses, ou à des manifestations présentées dans la langue étudiée.

Enseignements artistiques

Arts plastiques

Après la sensibilisation aux activités et à la perception des langages artistiques conduite en maternelle, le cycle 2 a fait découvrir aux élèves quelques notions fondamentales en arts plastiques, en s'appuyant sur des préoccupations qui leur sont proches.

Durant le cycle 3, l'enseignement des arts plastiques s'appuie sur l'expérience, les connaissances et les compétences travaillées au cycle 2 pour engager progressivement les élèves dans une pratique sensible plus autonome, qu'ils apprennent à analyser davantage. Le développement du potentiel d'invention et de création est poursuivi. Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. Il s'agit de donner aux élèves les moyens d'élaborer des intentions artistiques et de les affirmer ainsi que d'accéder à un premier niveau de compréhension des grandes questions portées par la création artistique en arts plastiques. L'enseignement conduit prépare ainsi aux notions, aux pratiques et aux connaissances du cycle 4.

Comme au cycle 2, l'enseignement des arts plastiques s'appuie sur des situations ouvertes favorisant l'initiative, l'autonomie et le recul critique. La pratique plastique exploratoire et réflexive, toujours centrale dans les apprentissages, est privilégiée : action, invention et réflexion sont travaillées dans un même mouvement pour permettre l'appropriation des références artistiques qui constituent une culture commune enrichie par la culture des élèves.

Tout au long du cycle 3, les élèves sont conduits à interroger l'efficacité des outils, des matériaux, des formats et des gestes au regard d'une intention, d'un projet. Ils comprennent que des usages conventionnels peuvent s'enrichir d'utilisations renouvelées, voire détournées. Ils sont incités à tirer parti de leurs expériences, à identifier, nommer et choisir les moyens qu'ils s'inventent ou qu'ils maîtrisent. Une attention particulière est portée à l'observation des effets produits par les diverses modalités de présentation des productions plastiques, pour engager une première approche de la compréhension de la relation de l'œuvre à un dispositif de présentation (cadre, socle, cimaise...), au lieu (mur, sol, espace fermé ou ouvert, in situ...) et au spectateur (frontalité, englobement, parcours...).

Compétences travaillées	Domaines du socle	
Expérimenter, produire, créer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisir, organiser et mobiliser des gestes, des outils et des matériaux en fonction des effets qu'ils produisent. ▪ Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant divers domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie, vidéo...). ▪ Rechercher une expression personnelle en s'éloignant des stéréotypes. ▪ Intégrer l'usage des outils informatiques de travail de l'image et de recherche d'information, au service de la pratique plastique. 	1, 2,4, 5
Mettre en œuvre un projet artistique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les principaux outils et compétences nécessaires à la réalisation d'un projet artistique. ▪ Se repérer dans les étapes de la réalisation d'une production plastique individuelle ou collective, anticiper les difficultés éventuelles. ▪ Identifier et assumer sa part de responsabilité dans un processus coopératif de création. ▪ Adapter son projet en fonction des contraintes de réalisation et de la prise en compte du spectateur. 	2, 3, 5
S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire et interroger à l'aide d'un vocabulaire spécifique ses productions plastiques, celles de ses pairs et des œuvres d'art étudiées en classe. ▪ Justifier des choix pour rendre compte du cheminement qui conduit de l'intention à la réalisation. ▪ Formuler une expression juste de ses émotions, en prenant appui sur ses propres réalisations plastiques, celles des autres élèves et des œuvres d'art. 	1, 3
Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer, pour les dépasser, certains a priori et stéréotypes culturels et artistiques. ▪ Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre d'art dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. ▪ Décrire des œuvres d'art, en proposer une compréhension personnelle argumentée. 	1, 3, 5

Ces compétences sont développées et travaillées à partir de trois grandes questions :

- La représentation plastique et les dispositifs de présentation

Les élèves distinguent progressivement ce qui, dans leur désir de reproduire le réel, relève du hasard et ce qui manifeste leurs choix, leur volonté. Afin de compléter de premières acquisitions techniques, ils sont conduits par le professeur à explorer les possibilités créatives liées à la reproduction ou au travail en série, ainsi qu'à l'organisation d'images pour sous-tendre un récit ou un témoignage. Poursuivant le travail entrepris en cycle 2, les élèves sont engagés, chaque fois que possible, à explorer les lieux de présentation de leurs productions plastiques ou d'œuvres, dans l'espace scolaire ou dans des lieux adaptés, pour saisir l'importance des conditions de présentation dans la réception des productions et des œuvres.

- Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace

La pratique bidimensionnelle faisant appel à des techniques mixtes et les fabrications en trois dimensions sont essentielles dans ce cycle. Elles développent chez les élèves l'attention aux choix, aux relations formelles et aux effets plastiques. Les changements multiples de statut imposés aux matériaux et aux objets permettent la compréhension des dimensions artistiques, symboliques ou utilitaires qui leurs sont attachées. La pratique du modelage, de l'assemblage, de la construction et l'approche de l'installation favorisent la sensibilisation à la présence physique de l'œuvre dans l'espace et aux interactions entre celle-ci et le spectateur.

- La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre

Les élèves prennent la mesure de la réalité concrète de leurs productions et des œuvres d'art. Ils mesurent les effets sensibles produits par la matérialité des composants et comprennent qu'en art, un objet ou une image peut devenir le matériau d'une nouvelle réalisation. Le travail fréquent de matériaux variés permet aux élèves d'identifier et de savoir nommer les notions relevant de leur qualité physique,

d'éprouver les effets du geste et de divers outils, de prendre plaisir au dialogue entre les instruments et la matière. La notion même de matériau s'élargit ainsi que la palette de leurs usages. La perception de la relation entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée s'affine et profite de la découverte d'œuvres contemporaines ou passées significatives des conceptions et des questions relatives à la matérialité et à la couleur.

Les trois questions au programme sont abordées chaque année du cycle ; travaillées isolément ou mises en relation, elles permettent de structurer les apprentissages. Elles sont explorées à partir de notions récurrentes (forme, espace, lumière, couleur, matière, corps, support, outil, temps), en mobilisant des pratiques bidimensionnelles (dessin, peinture, collage...), des pratiques tridimensionnelles (modelage, sculpture, assemblage, installation...) et les pratiques artistiques de l'image fixe et animée (photographie, vidéo, création numérique), pour développer chez les élèves des habiletés à fabriquer, représenter, mener un projet et s'exprimer sur son travail ou sur une œuvre.

Le professeur favorise une rencontre régulière, directe ou médiatisée, avec des œuvres d'art de référence, contemporaines et passées, occidentales et extra occidentales, pour nourrir la sensibilité et l'imaginaire des élèves, enrichir leurs capacités d'expression et construire leur jugement. Il veille à aborder la diversité des pratiques, des époques et des lieux de création dans les références culturelles exploitées.

Le professeur est attentif à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, à partir du travail sur les entrées du programme : diversité, richesse et justesse du lexique portant sur les sensations, les perceptions, les gestes, les opérations plastiques, les notions... Ce lexique permet d'aller progressivement au-delà de la description vers la caractérisation, l'analyse, l'interprétation.

Le professeur veille à organiser l'espace de travail pour favoriser l'accès à l'autonomie.

Questionnements	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p data-bbox="125 639 376 770">La représentation plastique et les dispositifs de présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="421 225 1189 320">▪ La ressemblance : découverte, prise de conscience et appropriation de la valeur expressive de l'écart dans la représentation. <li data-bbox="421 331 1211 432">▪ L'autonomie du geste graphique, pictural, sculptural : ses incidences sur la représentation, sur l'unicité de l'œuvre, son lien aux notions d'original, de copie, de multiple et de série. <li data-bbox="421 443 1211 647">▪ Les différentes catégories d'images, leurs procédés de fabrication, leurs transformations : la différence entre images à caractère artistique et images scientifiques ou documentaires, l'image dessinée, peinte, photographiée, filmée, la transformation d'images existantes dans une visée poétique ou artistique. <li data-bbox="421 659 1205 759">▪ La narration visuelle : les compositions plastiques, en deux et en trois dimensions, à des fins de récit ou de témoignage, l'organisation des images fixes et animées pour raconter. <li data-bbox="421 770 1205 1007">▪ La mise en regard et en espace : ses modalités (présence ou absence du cadre, du socle, du piédestal...), ses contextes (l'espace quotidien privé ou public, l'écran individuel ou collectif, la vitrine, le musée...), l'exploration des présentations des productions plastiques et des œuvres (lieux : salle d'exposition, installation, in situ, l'intégration dans des espaces existants...). <li data-bbox="421 1018 1205 1190">▪ La prise en compte du spectateur, de l'effet recherché : découverte des modalités de présentation afin de permettre la réception d'une production plastique ou d'une œuvre (accrochage, mise en espace, mise en scène, frontalité, circulation, parcours, participation ou passivité du spectateur...). 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1245 427 2107 512">→ Recherche d'imitation, d'accentuation ou d'interprétation, d'éloignement des caractéristiques du réel dans une représentation, le surgissement d'autre chose... <li data-bbox="1245 523 2107 647">→ Utilisation de l'appareil photographique ou de la caméra, notamment numériques, pour produire des images ; intervention sur les images déjà existantes pour en modifier le sens par le collage, le dessin, la peinture, le montage, par les possibilités des outils numériques. <li data-bbox="1245 659 2107 783">→ Mise en œuvre, en deux et trois dimensions, de principes d'organisation et d'agencements plastiques explicites pour raconter ou témoigner ; productions plastiques exprimant l'espace et le temps, également au moyen d'images animées (ralenti, accélération, séquençage...). <li data-bbox="1245 794 2107 919">→ Observation et analyse d'œuvres ou d'images ; comparaison d'œuvres différentes sur une même question ou dans d'autres arts ; découverte et observation dans l'environnement proche de réalisations ou de situations liées à la représentation et ses dispositifs. <li data-bbox="1245 930 2107 991">→ Exploration des divers modalités et lieux de présentation de sa production et de l'œuvre ; rôle du rapport d'échelle.

Questionnements	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p data-bbox="125 488 383 587">Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="421 220 1211 387">▪ L'hétérogénéité et la cohérence plastiques : les questions de choix et de relations formelles entre constituants plastiques divers, la qualité des effets plastiques induits ; le sens produit par des techniques mixtes dans les pratiques bi-dimensionnelles et dans les fabrications en trois dimensions. <li data-bbox="421 400 1211 603">▪ L'invention, la fabrication, les détournements, les mises en scène des objets : création d'objets, intervention sur des objets, leur transformation ou manipulation à des fins narratives, symboliques ou poétiques ; la prise en compte des statuts de l'objet (artistique, symbolique, utilitaire, de communication) ; la relation entre forme et fonction. <li data-bbox="421 616 1211 852">▪ L'espace en trois dimensions : découverte et expérimentation du travail en volume (modelage, assemblage, construction, installation...) ; les notions de forme fermée et forme ouverte, de contour et de limite, de vide et de plein, d'intérieur et d'extérieur, d'enveloppe et de structure, de passage et de transition ; les interpénétrations entre l'espace de l'œuvre et l'espace du spectateur . 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1245 256 2119 379">→ Prise en compte des qualités formelles de matériaux, d'objets ou d'images dans leur association au profit d'un effet, d'une organisation, d'une intention (collage d'éléments hétéroclites, association d'images disparates, intrusion de perturbations...). <li data-bbox="1245 392 2119 451">→ Modification des qualités physiques d'un objet, expérience de la dimension poétique qui peut ainsi être provoquée. <li data-bbox="1245 464 2119 555">→ Exploration des conditions du déploiement de volumes dans l'espace, en lien notamment avec l'architecture (équilibre et déséquilibre ; forme ouverte, fermée). <li data-bbox="1245 568 2119 659">→ Création, fabrication, transformation d'objets en lien avec des situations à forte charge symbolique ; jeux sur les relations entre formes et fonction, entre dimension symbolique et qualités plastiques. <li data-bbox="1245 671 2119 818">→ Observation et analyse d'œuvres, d'architectures, d'objets ; comparaison d'œuvres différentes sur une même question ou dans d'autres arts ; découverte et observation dans l'environnement proche de réalisations ou de situations porteuses des questions que posent l'espace, l'objet et l'architecture.

Questionnements	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p data-bbox="125 683 383 850">La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="421 225 1216 384">▪ La réalité concrète d'une production ou d'une œuvre : le rôle de la matérialité dans les effets sensibles que produit une œuvre ; faire l'expérience de la matérialité de l'œuvre, en tirer parti, comprendre qu'en art l'objet et l'image peuvent aussi devenir matériau. <li data-bbox="421 403 1216 671">▪ Les qualités physiques des matériaux : incidences de leurs caractéristiques (porosité, rugosité, liquidité, malléabilité...) sur la pratique plastique en deux dimensions (transparences, épaisseurs, mélanges homogènes et hétérogènes, collages...) et en volume (stratifications, assemblages, empilements, tressages, emboitements, adjonctions d'objets ou de fragments d'objets...), sur l'invention de formes ou de techniques, sur la production de sens. <li data-bbox="421 691 1216 991">▪ Les effets du geste et de l'instrument : les qualités plastiques et les effets visuels obtenus par la mise en œuvre d'outils, de médiums et de supports variés ; par l'élargissement de la notion d'outil — la main, les brosses et pinceaux de caractéristiques et tailles diverses, les chiffons, les éponges, les outils inventés... — ; par les dialogues entre les instruments et la matière — touche, trace, texture, facture, griffure, trainée, découpe, coulure... — ; par l'amplitude ou la retenue du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité. <li data-bbox="421 1010 1216 1307">▪ La matérialité et la qualité de la couleur : la découverte des relations entre sensation colorée et qualités physiques de la matière colorée (pigments, substances, liants, siccatifs...), des effets induits par les usages (jus, glacis, empâtement, couverture, aplat, plage, giclure...), les supports, les mélanges avec d'autres médiums ; la compréhension des dimensions sensorielles de la couleur, notamment les interrelations entre quantité (formats, surfaces, étendue, environnement) et qualité (teintes, intensité, nuances, lumière...). 	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1245 403 2119 528">→ Expérience, observation et interprétation du rôle de la matière dans une pratique plastique : lui donner forme, l'éprouver, jouer de ses caractéristiques physiques, des textures, pour nourrir un projet artistique ; identification de la part du hasard, de celle de l'intention. <li data-bbox="1245 547 2119 592">→ Exploration des qualités physiques des matériaux, des médiums et des supports pour peindre ou dessiner, pour sculpter ou construire. <li data-bbox="1245 611 2119 687">→ Découverte et utilisation des qualités plastiques et des effets visuels obtenus par la mise en œuvre et les interactions entre outils, médiums et supports variés. <li data-bbox="1245 707 2119 860">→ Mise en œuvre de l'amplitude ou la retenue du geste, sa maîtrise ou son imprévisibilité (désir d'agir sur le support, de laisser trace, affirmation des aspects physiques, matériels, gestuels, rythmes, vitesse, étendue ou profondeur dans son rapport aux limites, aux bords, à la matérialité du support ou du médium...). <li data-bbox="1245 879 2119 991">→ Productions engageant des liens entre les qualités de la matière colorée (pigments, substances, liants, siccatifs...), ses usages (jus, glacis, empâtement, couverture, aplat, plage, giclure...) ; les effets induits par les supports et les mélanges avec d'autres médiums. <li data-bbox="1245 1010 2119 1121">→ Observation et analyse d'œuvres ; comparaison d'œuvres différentes sur une même question ou dans d'autres arts ; découverte et observation dans l'environnement proche de réalisations mettant en évidence le rôle de la matérialité et de la couleur.

Croisements entre enseignements

Les enjeux liés à l'entrée intitulée « la représentation plastique et les dispositifs de présentation » se relie naturellement à ce qui concerne l'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie, des sciences et de l'éducation physique et sportive, par exemple dans des situations qui mêleront relation d'une expérience vécue, découverte d'un lieu complexe ou récit d'une aventure à la taille des élèves concernés.

Le développement de la compétence « Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art » permet notamment des rapprochements avec l'enseignement des langues vivantes, par la prise en compte de contextes artistico-culturels différents.

L'importance accordée en arts plastiques au champ de l'expérimentation, au goût pour la recherche, croise celui des sciences et de la technologie comme celui des arts appliqués ou du design.

La modélisation d'expériences scientifiques et de leur résultats, le travail sur les musées autour d'espèces imaginaires ou d'animaux méconnus, comme l'invention de traces archéologiques fictives, y compris à partir d'éléments scientifiquement validés, relèvent de ces possibles croisements.

Par ailleurs, la pratique plastique nécessite le recours à des compétences et des notions (espace, perspective, proportion, mesure...) qui peuvent être reliées à celles développées en mathématiques.

La compétence « Mettre en œuvre un projet artistique » peut donner lieu, pour ce cycle, à un travail pluridisciplinaire (éducation musicale, français, éducation physique et sportive) autour d'une forme artistique voisine des arts plastiques sur des projets incluant notamment la représentation (théâtrale), l'espace scénique ou l'espace de présentation. Par ailleurs, la production artistique requiert l'utilisation de compétences et de notions (espace, proportion, mesure...) qui sont développées en lien avec les mathématiques.

Éducation musicale

Dans la continuité du cycle 2 et pour préparer le cycle 4, l'éducation musicale en cycle 3 poursuit la découverte et le développement des deux grands champs de compétences qui structurent l'ensemble du parcours de formation : la perception et la production.

Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique ; ils apprennent à identifier des relations, des ressemblances et des différences entre plusieurs œuvres ; ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer ; ils découvrent peu à peu que le goût est une notion relative et, dépassant progressivement leur seule immédiate émotion, développe leur esprit critique en exprimant des avis personnels.

Par le travail de production qui repose pour la plus large part sur l'expression vocale, ils développent des techniques permettant de diversifier leur vocabulaire expressif pour le mettre au service d'un projet d'interprétation ; ils mesurent les exigences d'une réalisation collective qui dépend étroitement de l'engagement de chacun ; ils enrichis-

sent leur répertoire chanté d'expériences expressives ; ils apprennent à relier ce qu'ils chantent aux musiques qu'ils écoutent, à choisir entre reproduire et imaginer, voire créer.

Les quatre compétences déjà travaillées au cycle 2 s'enrichissent de nouvelles dimensions – interpréter, commenter, créer, argumenter – marquant la progression des élèves vers des situations de perception et de production plus complexes qu'auparavant, à travers des objets musicaux et des situations de travail progressivement plus complexes.

Comme au cycle 2, chaque élève qui le souhaite doit pouvoir s'engager chaque année dans la réalisation d'un projet choral ambitieux et associant autant que possible d'autres formes d'expression artistique. Cette possibilité lui permet, outre de trouver plaisir à chanter dans un cadre collectif, de découvrir les exigences d'un spectacle organisé en fin d'année scolaire. Associant des élèves issus des différents niveaux du cycle, la chorale gagne à réunir écoliers et collégiens, ces derniers même au-delà du cycle 3. Elle profite pleinement, lorsque cela est possible, d'un partenariat avec des artistes professionnels, notamment pour assurer l'accompagnement instrumental de la chorale.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Chanter et interpréter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique. ▪ Interpréter un répertoire varié avec expressivité. 	1, 5
Écouter, comparer et commenter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents. ▪ Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux. ▪ Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain. 	1, 3, 5
Explorer, imaginer et créer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginer l'organisation de différents éléments sonores. ▪ Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation. 	1, 5
Échanger, partager et argumenter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumenter un jugement sur une musique. ▪ Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité. 	1, 3, 5

Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression. ▶ Mettre en lien des caractéristiques musicales d'œuvres différentes, les nommer et les présenter en lien avec d'autres savoirs construits par les enseignements (histoire, géographie, français, sciences etc.). ▶ Explorer les sons de la voix et de son environnement, imaginer des utilisations musicales, créer des organisations dans le temps d'un ensemble de sons sélectionnés. ▶ Développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques.
---------------------------------	---

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Chanter et interpréter</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique. ▪ Chanter une mélodie simple avec une intonation juste et une intention expressive. ▪ Mémoriser et chanter par cœur un chant appris par imitation, soutenir un bref moment de chant en solo. ▪ Interpréter un chant avec expressivité en respectant plusieurs choix et contraintes précédemment indiqués. ▪ Tenir sa partie dans un bref moment de polyphonie. ▪ Mobiliser son corps pour interpréter, le cas échéant avec des instruments. ▪ Identifier les difficultés rencontrées dans l'interprétation d'un chant. <ul style="list-style-type: none"> • Répertoire de chansons diverses. • Paramètres du son et techniques vocales pour en jouer de façon expressive. • Vocabulaire de l'expression : quelques nuances simples, tempo, caractère, etc. • Polyphonie : rôle complémentaire des parties simultanées. • Interprétation d'une musique : compréhension du terme et usage approprié à propos d'une œuvre écoutée et d'une musique produite en classe. 	<ul style="list-style-type: none"> → Apprentissage et interprétation de chansons de différents styles. → Jeux d'interprétation d'une phrase mélodique, d'un couplet de chanson en lien avec des intentions expressives. → Jeux d'interprétation d'une phrase mélodique en jouant sur les paramètres mobilisables (timbre, intensité, espace – en mouvement, en plusieurs groupes –, durée – tempo –, hauteurs. → Utilisation d'instruments.
<p>Écouter, comparer et commenter</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux, d'aires géographiques ou culturelles différents et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. ▪ Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux. ▪ Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, d'une partie caractéristique, etc. ; en déduire une forme simple (couplet/refrain, ABA par exemple). ▪ Associer la découverte d'une œuvre à des connaissances construites dans d'autres domaines enseignés. <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire simple pour décrire la musique. • Méthodes pour comparer des musiques. • Repères simples dans le temps et dans l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> → Écoutes préparées : ensemble de termes donnés et à utiliser pour la description et le commentaire. → Écoutes préparées (et/ou comparées) selon un angle d'écoute préalablement identifié : le rythme, la répétition, le timbre, la mélodie, etc. → Comparaison d'interprétations d'une œuvre donnée. → Écoute de brefs extraits musicaux et jeux d'association par ressemblances. → Codage (schématisation) de brefs extraits et comparaison. → Comparaison avec des œuvres d'autres domaines artistiques : image fixe et ani-

	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques grandes œuvres du patrimoine. • Principales caractéristiques de l'orchestre symphonique. • Formes de production variées : vocales, instrumentales, solistes. 	<p>mée, danse.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Comparaison d'usages de la musique à l'image animée (cinéma). → Présentation par un élève – ou un groupe d'élèves – d'un extrait déjà écouté et travaillé en classe en utilisant le vocabulaire approprié.
<p>Explorer, imaginer et créer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expérimenter les paramètres du son et en imaginer en conséquence des utilisations possibles. ▪ Imaginer des représentations graphiques pour organiser une succession de sons et d'évènements sonores. ▪ Inventer une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées (dont la voix) et l'interpréter. <ul style="list-style-type: none"> • Développement du lexique pour décrire le son instrumental, le son vocal et les objets sonores dans les domaines de la hauteur, du timbre, de la durée, de l'intensité. • Diversité des matériaux sonores et catégories classées par caractéristiques dominantes. • Les postures de l'explorateur du son puis du compositeur : produire, écouter, trier, choisir, organiser, composer. • Le projet graphique (partition adaptée pour organiser la mémoire) et sa traduction sonore. • Les exigences de la musique collective : écoute de l'autre, respect de ses propositions. 	<ul style="list-style-type: none"> → Jeux vocaux associant des objets sonores. → Propositions et réalisations d'apports personnels et originaux lors d'un moment d'interprétation. → Manipulation d'objets sonores à l'aide d'outils numériques appropriés. → Réalisations de partitions graphiques et comparaison des résultats. → Composition de partitions graphiques et réalisation sonores.

<p>Échanger, partager et argumenter</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat. ▪ Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité. ▪ Argumenter un jugement sur une musique tout en respectant celui des autres. ▪ Argumenter un choix dans la perspective d'une interprétation collective. <ul style="list-style-type: none"> • Notions de respect, de bienveillance, de tolérance. • Vocabulaire adapté à l'expression et l'argumentation de son point de vue personnel sur la musique. • Conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect, autoévaluation, etc. • Règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme une production sonore de qualité. 	<ul style="list-style-type: none"> → Expression et partage des points de vue personnels sur la musique écoutée. → Débats argumentés sur des musiques relevant d'une actualité médiatisée connue des élèves. → Définition collective de règles d'un jeu vocal ; échanges et débats critiques sur le résultat en vue d'une nouvelle réalisation. → Critique d'enregistrement de la production vocale (chant, jeux vocaux, improvisation) de la classe pour améliorer son interprétation.
--	---	--

Repères de progressivité

CM1	CM2	6 ^e
<p>Les différentes compétences sont mobilisées et travaillées de concert. La pratique vocale suppose l'écoute et, inversement, l'écoute profite de la mobilisation de la voix (chant d'une mélodie structurante par exemple) comme du geste (formule rythmique frappée ou organisant un mouvement dansé par exemple) pour s'enrichir.</p> <p>Durant chaque année du cycle, les élèves apprennent un répertoire d'au moins quatre chants et découvrent un ensemble quantitativement plus important d'au moins six œuvres (ou extraits d'œuvres). Choisies dans des styles et des époques divers, les œuvres écoutées posent de premiers repères organisant la richesse de l'environnement musical dans l'espace et dans le temps.</p>		

Histoire des arts

L'enseignement pluridisciplinaire et transversal de l'histoire des arts structure la culture artistique de l'élève par l'acquisition de repères issus des œuvres et courants artistiques divers et majeurs du passé et du présent et par l'apport de méthodes pour les situer dans l'espace et dans le temps, les interpréter et les mettre en relation. Il contribue au développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres.

Tout au long du cycle 3, l'histoire des arts contribue à créer du lien entre les autres enseignements et met en valeur leur dimension culturelle. À partir de la classe de sixième, il associe des professeurs de plusieurs disciplines.

L'histoire des arts intègre autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra occidentales.

Son enseignement s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international, en exploitant notamment les ressources numériques.

Constitutif du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève, il associe la fréquentation des œuvres et l'appropriation de connaissances sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des beaux-arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma.

Il repose sur la fréquentation d'un patrimoine aussi bien savant que populaire ou traditionnel, aussi diversifié que possible. Il s'enrichit des pratiques artistiques de tous ordres.

Les objectifs généraux de cet enseignement pour la formation des élèves peuvent être regroupés en trois grands champs :

- **des objectifs d'ordre esthétique**, relevant d'une éducation de la sensibilité et qui passent par la fréquentation des œuvres dans des lieux artistiques et patrimoniaux ;
- **des objectifs d'ordre méthodologique**, qui relèvent de la compréhension de l'œuvre d'art, de sa technique et de son langage formel et symbolique ;
- **des objectifs de connaissance** destinés à donner à l'élève les repères qui construiront son autonomie d'amateur éclairé.

Durant les deux premières années du cycle 3, le professeur des écoles exerce sa polyvalence pour trouver les cadres et les moments les plus propres à la construction de cet enseignement et de ses objectifs.

En classe de sixième, l'enseignement de l'histoire des arts se fait principalement dans les enseignements des arts plastiques et de l'éducation musicale, du français, de l'histoire et de la géographie, des langues vivantes. L'éducation physique et sportive et les disciplines scientifiques et technologiques peuvent s'associer à des projets interdisciplinaires d'histoire des arts. La contribution du professeur documentaliste à ces projets est précieuse.

Dans le cadre de son parcours d'éducation artistique et culturelle, et notamment grâce aux enseignements artistiques, l'élève a été amené au cours des cycles 1 et 2 à rencontrer des œuvres d'art ; à l'issue de ces cycles, il a développé une sensibilité aux langages artistiques.

Il comprend des notions élémentaires propres à chaque champ d'expression artistique (par exemple : que l'architecture organise un espace ; que la peinture ou le théâtre peuvent représenter le réel ; que la musique peut chercher à exprimer un sentiment) ; il sait identifier et nommer quelques éléments constitutifs d'une œuvre d'art et, sur des bases simples, la comparer à d'autres. Il observe, écoute et se conduit selon les codes appropriés dans des lieux d'art et de culture.

À la fin du cycle 3, les élèves ont acquis les éléments de lexique et de compréhension qui les rendent capables, devant une œuvre plastique ou musicale, face à un

monument, un espace ou un objet artistique, d'en proposer une description qui distingue les éléments :

- relevant d'une présence matérielle (matériaux, dimensions, fabrication) ;
- caractéristiques d'un langage formel ;

- indicateurs d'usages ou de sens.

Ainsi le cycle 3 construit-il les compétences qui permettront aux élèves, dans le courant du cycle 4, d'établir des interprétations et des rapprochements fondateurs d'une autonomie dans leur rapport à l'art.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Identifier	▪ Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art.	1, 3, 5
Analyser	▪ Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles.	1, 2, 3, 5
Situer	▪ Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création.	1, 5
Se repérer	▪ Dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial.	2, 5

Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Décrire une œuvre en identifiant ses principales caractéristiques techniques et formelles à l'aide d'un lexique simple et adapté. ▶ Émettre une proposition argumentée, fondée sur quelques grandes caractéristiques d'une œuvre, pour situer celle-ci dans une période et une aire géographique, au risque de l'erreur. ▶ Exprimer un ressenti et un avis devant une œuvre, étayés à l'aide d'une première analyse. ▶ Se repérer dans un musée ou un centre d'art, adapter son comportement au lieu et identifier la fonction de ses principaux acteurs. ▶ Identifier la marque des arts du passé et du présent dans son environnement.
---------------------------------	--

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève	Lien à d'autres enseignements
<p>Donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des personnages mythologiques ou religieux, des objets, des types d'espaces, des éclairages. ▪ Résumer une action représentée en image, déroulée sur scène ou sur un écran, et en caractériser les personnages. ▪ Caractériser un morceau de musique en termes simples. <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de mythes antiques et récits fondateurs, notamment bibliques. • Caractéristiques et spécificités des discours (raconter, décrire, expliquer, argumenter, résumer, etc.). • Lexique des émotions et des sentiments. 	<ul style="list-style-type: none"> → Expression à l'oral et à l'écrit, éventuellement dans le cadre d'un travail d'imagination, à partir d'une action représentée par un tableau, une pièce de théâtre, une séquence cinématographique, un extrait musical instrumental, une chorégraphie. → Entraînement à raconter des histoires (en groupe ou au moyen d'enregistrements numériques). → Recréer une action ou une situation sous forme chorégraphiée. → Prise de parole, débat, jeux de rôles. 	<p><i>Français</i></p> <p><i>Histoire</i></p> <p><i>Arts plastiques Éducation musicale</i></p> <p><i>Éducation physique et sportive</i></p>
<p>Dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des matériaux, y compris sonores, et la manière dont l'artiste leur a donné forme. ▪ Retrouver des formes géométriques et comprendre leur agencement dans une façade, un tableau, un pavement, un tapis. ▪ Dégager d'une forme artistique des éléments de sens. <ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques des familles de matériaux. • Caractéristiques et spécificités des champs artistiques et éléments de lexique correspondants. 	<p>Construction d'une description par l'expression écrite, le relevé, le dessin ou le schéma, etc. :</p> <ul style="list-style-type: none"> → observation et description d'une œuvre en deux dimensions, d'un volume, d'un objet d'art, de design ou d'artisanat, d'un instrument de musique ; → écoute d'un extrait musical avec relevé des événements musicaux (changements de timbres, de mouvements ou de thèmes) ; → observation d'une séquence filmique : plans, personnages, action. 	<p><i>Arts plastiques Éducation musicale</i></p> <p><i>Mathématiques</i></p> <p><i>Sciences et technologie</i></p> <p><i>Français</i></p>

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève	Lien à d'autres enseignements
Relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages, ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en relation une ou plusieurs œuvres contemporaines entre elles et un fait historique, une époque, une aire géographique ou un texte, étudiés en histoire, en géographie ou en français. ▪ Mettre en relation un texte connu (récit, fable, poésie, texte religieux ou mythologique) et plusieurs de ses illustrations ou transpositions visuelles, musicales, scéniques, chorégraphiques ou filmiques, issues de diverses époques, en soulignant le propre du langage de chacune. ▪ Mettre en relation des œuvres et objets mobiliers et des usages et modes de vie. <ul style="list-style-type: none"> • Constitution d'un premier « musée imaginaire » classé par époques. • Fiche signalétique/cartel pour identifier une œuvre d'art. • Premiers éléments de lexique stylistique. 	<ul style="list-style-type: none"> → Visite de maisons de collectionneurs ou d'artistes, de bâtiments palatiaux ou officiels, en y observant les détails de l'architecture et la place de l'art. → Travail collaboratif en vue d'une présentation commune, éventuellement scénographiée ou appuyée sur des supports numériques. → Manipulation et modélisation de formes (picturales, architecturales, musicales et matériaux) à l'aide d'outils de modélisation numériques. → Repérage d'étapes de construction d'un bâtiment à l'aide des matériaux. → En partenariat avec une école d'art, de design ou d'architecture, un service d'inventaire ou un CAUE, conception d'un projet de réaménagement d'une partie de son école ou de son collège, avec son espace, son décor et son mobilier, à partir d'une appréciation des usages et d'une sélection de références. 	<p><i>Français</i></p> <p><i>Histoire</i></p> <p><i>Géographie</i></p> <p><i>Arts plastiques</i></p> <p><i>Éducation musicale</i></p> <p><i>Enseignement moral et civique</i></p>
Se repérer dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effectuer une recherche (dans le cadre d'un exercice collectif et sur la base de consignes précises) en vue de préparer une sortie culturelle. ▪ Se repérer dans un musée ou un lieu d'art par la lecture et la compréhension des plans et indications. ▪ Être sensibilisé à la vulnérabilité du patrimoine. <ul style="list-style-type: none"> • Premiers grands principes d'organisation muséale. • Métiers de la conservation, de la restauration et de la diffusion. • Identification et localisation d'une œuvre ou d'une salle. 	<ul style="list-style-type: none"> → Visite de musées ou de lieux patrimoniaux sous forme de jeux de piste. → Visite d'ateliers de restauration. → Visite d'un chantier d'archéologie préventive. → Observation et relevé photographique de traces du passé dans un environnement immédiat de l'établissement. 	<p><i>Histoire</i></p> <p><i>Géographie</i></p> <p><i>Sciences et technologie</i></p> <p><i>Arts plastiques</i></p> <p><i>Éducation musicale</i></p>

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 maîtriser 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.

Au cours du cycle 3, les élèves mobilisent leurs ressources pour transformer leur motricité dans des contextes diversifiés et plus contraignants. Ils identifient les effets immédiats de leurs actions, en insistant sur la nécessaire médiation du langage oral et écrit. Ils poursuivent leur initiation à des rôles divers (arbitre, observateur...) et comprennent la nécessité de la règle. Grâce à un temps de pratique conséquent, les élèves éprouvent et développent des méthodes de travail propres à la discipline (par l'action, l'imitation, l'observation, la coopération, etc.). La continuité et la consolidation des apprentissages nécessitent une coopération entre les professeurs du premier et du second degré. Dans la continuité du cycle 2, savoir nager reste une priorité.

En complément de l'éducation physique et sportive, l'association sportive du collège constitue une occasion, pour tous les élèves volontaires, de prolonger leur pratique physique dans un cadre associatif, de vivre de nouvelles expériences et de prendre en charge des responsabilités.

À l'issue du cycle 3, tous les élèves doivent avoir atteint le niveau attendu de compétence dans au moins une activité physique par champ d'apprentissage.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Développer sa motricité et construire un langage du corps	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adapter sa motricité à des situations variées. ▪ Acquérir des techniques spécifiques pour améliorer son efficacité. ▪ Mobiliser différentes ressources (physiologique, biomécanique, psychologique, émotionnelle) pour agir de manière efficiente. 	1
S'approprier seul ou à plusieurs, par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprendre par l'action, l'observation, l'analyse de son activité et de celle des autres. ▪ Répéter un geste pour le stabiliser et le rendre plus efficace. ▪ Utiliser des outils numériques pour observer, évaluer et modifier ses actions. 	2
Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assumer les rôles sociaux spécifiques aux différentes APSA et à la classe (joueur, coach, arbitre, juge, observateur, tuteur, médiateur, organisateur...). ▪ Comprendre, respecter et faire respecter règles et règlements. ▪ Assurer sa sécurité et celle d'autrui dans des situations variées. ▪ S'engager dans les activités sportives et artistiques collectives. 	3
Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Évaluer la quantité et la qualité de son activité physique quotidienne dans et hors l'école. ▪ Connaître et appliquer des principes d'une bonne hygiène de vie. ▪ Adapter l'intensité de son engagement physique à ses possibilités pour ne pas se mettre en danger. 	4
S'approprier une culture physique sportive et artistique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savoir situer des performances à l'échelle de la performance humaine. ▪ Comprendre et respecter l'environnement des pratiques physiques et sportives. 	5

Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée

Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réaliser des efforts et enchaîner plusieurs actions motrices dans différentes familles pour aller plus vite, plus longtemps, plus haut, plus loin. ▶ Combiner une course un saut un lancer pour faire la meilleure performance cumulée. ▶ Mesurer et quantifier les performances, les enregistrer, les comparer, les classer, les traduire en représentations graphiques. ▶ Assumer les rôles de chronométreur et d'observateur.
---------------------------------	---

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Combiner des actions simples : courir-lancer ; courir-sauter. ▪ Mobiliser ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible dans des activités athlétiques variées (courses, sauts, lancers). ▪ Appliquer des principes simples pour améliorer la performance dans des activités athlétiques et/ou nautiques. ▪ Utiliser sa vitesse pour aller plus loin, ou plus haut. ▪ Rester horizontalement et sans appui en équilibre dans l'eau. ▪ Pendant la pratique, prendre des repères extérieurs et des repères sur son corps pour contrôler son déplacement et son effort. ▪ Utiliser des outils de mesures simples pour évaluer sa performance. ▪ Respecter les règles des activités. ▪ Passer par les différents rôles sociaux. 	<p>→ Activités athlétiques (courses, sauts, lancers) et natation.</p>

Repères de progressivité

CM1	CM2	6^e
<p>Des aménagements sont envisageables pour permettre aux élèves d'exploiter au mieux leurs ressources pour produire une performance maximale, source de plaisir. Privilégier la variété des situations qui permettent d'exploiter différents types de ressources dans un temps d'engagement moteur conséquent. Les retours sur leurs actions permettent aux élèves de progresser.</p>		

Adapter ses déplacements à des environnements variés

Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Réaliser, seul ou à plusieurs, un parcours dans plusieurs environnements inhabituels, en milieu naturel aménagé ou artificiel. ▶ Connaître et respecter les règles de sécurité qui s'appliquent à chaque environnement. ▶ Identifier la personne responsable à alerter ou la procédure en cas de problème. ▶ Valider l'attestation scolaire du savoir nager (ASSN), conformément à l'arrêté du 9 juillet 2015.
---------------------------------	---

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conduire un déplacement sans appréhension et en toute sécurité. ▪ Adapter son déplacement aux différents milieux. ▪ Tenir compte du milieu et de ses évolutions (vent, eau, végétation etc.). ▪ Gérer son effort pour pouvoir revenir au point de départ. ▪ Aider l'autre. 	<p>→ Activité de roule et de glisse, activités nautiques, équitation, parcours d'orientation, parcours d'escalade, savoir nager, etc.</p>

Repères de progressivité

CM1	CM2	6^e
<p>La natation fera l'objet, dans la mesure du possible, d'un enseignement sur chaque année du cycle.</p> <p>Les activités d'orientation peuvent être programmées, quel que soit le lieu d'implantation de l'établissement. Les autres activités physiques de pleine nature seront abordées si les ressources locales ou l'organisation d'un séjour avec nuitées le permettent.</p>		

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

Attendus de fin de cycle

- ▶ Réaliser en petits groupes deux séquences : une à visée acrobatique destinée à être jugée, une autre à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir.
- ▶ Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer.
- ▶ Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres.

Connaissances et compétences associées

- Utiliser le pouvoir expressif du corps de différentes façons.
- Enrichir son répertoire d'actions afin de communiquer une intention ou une émotion.
- S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions.
- Mobiliser son imaginaire pour créer du sens et de l'émotion, dans des prestations collectives.

Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève

→ Danses collectives, activités gymniques, arts du cirque, danse de création.

Repères de progressivité

CM1

CM2

6^e

Les activités artistiques et acrobatiques peuvent être organisées sur chacune des 3 années du cycle, en exploitant les ressources et les manifestations sportives locales.

Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel

Attendus de fin de cycle	<p>En situation aménagée ou à effectif réduit :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ S'organiser tactiquement pour gagner le duel ou le match en identifiant les situations favorables de marque. ▶ Maintenir un engagement moteur efficace sur tout le temps de jeu prévu. ▶ Respecter les partenaires, les adversaires et l'arbitre. ▶ Assurer différents rôles sociaux (joueur, arbitre, observateur) inhérents à l'activité et à l'organisation de la classe. ▶ Accepter le résultat de la rencontre et être capable de le commenter.
---------------------------------	---

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rechercher le gain de l'affrontement par des choix tactiques simples. ▪ Adapter son jeu et ses actions aux adversaires et à ses partenaires. ▪ Coordonner des actions motrices simples. ▪ Se reconnaître attaquant / défenseur. ▪ Coopérer pour attaquer et défendre. ▪ Accepter de tenir des rôles simples d'arbitre et d'observateur. ▪ S'informer pour agir. 	<p>→ Jeux traditionnels plus complexes (thèque, bétet, balle au capitaine, poules- vipères- renards, etc.), jeux collectifs avec ou sans ballon et jeux pré-sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...), jeux de combats (de préhension), jeux de raquettes (badminton, tennis).</p>

Repères de progressivité		
CM1	CM2	6^e
<p>Tout au long du cycle, la pratique d'activités collectives doit amener l'élève à se reconnaître 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).</p>		

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 et eux-mêmes, pour organiser leur activité ou celle d'un camarade et pour exprimer les émotions ressenties. Ils développent aussi des compétences de communication en pratiquant un langage dans un genre codifié (par exemple, restituer une observation faite à partir de critères précis face à un collectif ou un individu).

En articulant le concret et l'abstrait, les activités physiques et sportives donnent du sens à des notions mathématiques (échelle, distance...). Les élèves peuvent aussi utiliser différents modes de représentation (chiffres, graphiques, tableaux) pour rendre compte des performances réalisées, de leur évolution et les comparer (exemples : graphique pour rendre compte de l'évolution de ses performances au cours du cycle, tableau ou graphique pour comparer les performances de plusieurs élèves).

Les parcours ou courses d'orientation sont l'occasion de mettre en pratique les activités de repérage ou de déplacement (sur un plan, une carte) travaillées en mathématiques et en géographie.

En lien avec l'enseignement de sciences, l'éducation physique et sportive participe à l'éducation à la santé (besoins en énergie, fonctionnement des muscles et des articulations...) et à la sécurité (connaissance des gestes de premiers secours, des règles élémentaires de sécurité routière...).

En articulation avec l'enseignement moral et civique, les activités de cet enseignement créent les conditions d'apprentissage de comportements citoyens pour respecter les autres, refuser les discriminations, regarder avec bienveillance la prestation de camarades, développer de l'empathie, exprimer et reconnaître les émotions, reconnaître et accepter les différences et participer à l'organisation de rencontres sportives.

Une langue vivante étrangère ou régionale peut être utilisée par exemple, pour donner les consignes de jeu, pour commenter une rencontre, comme langue de présentation d'un spectacle acrobatique...

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 V^e 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 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
Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques...) ▪ Maîtrise des règles de la communication. 	<ul style="list-style-type: none"> → Jeu théâtral, mime. → Jeux de rôle. → Activités de langage : langage de situation, langage d'évocation. → Les langages de l'art : expression artistique et littéraire des sentiments et des émotions.
Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions. 	<ul style="list-style-type: none"> → Le respect du corps entre les filles et les garçons en EPS et dans toutes les activités scolaires, en lien avec l'éducation affective et sexuelle.
Respecter autrui et accepter les différences.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement...). ▪ Respect des différences, tolérance. ▪ Respect de la diversité des croyances et des convictions. ▪ Le secours à autrui. 	<ul style="list-style-type: none"> → Les mécanismes du harcèlement et leurs conséquences. → Discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance ou sur le thème de la moquerie. → La tolérance (en lien avec le programme d'histoire). → Étude dans les différents domaines disciplinaires de la diversité des cultures et des religions. → L'attestation « apprendre à porter secours » (APS).
Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le soin du langage : le souci d'autrui dans le langage, notamment 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. 	<ul style="list-style-type: none"> → Les différentes interprétations de La Marseillaise (éducation musicale). → Les représentations artistiques des symboles de la République. → Partager les tâches dans des situations de recherche (grammaire, conjugaison, mathématiques...), de coopération (EPS, éducation musicale, arts visuels et arts plastiques...) ou d'expérimentation (sciences). → Coopérer au sein de la classe ou de l'école.

Comprendre le sens des symboles de la République.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valeurs et symboles de la République française et de l'Union européenne. 	
Coopérer.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Savoir travailler en respectant les 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
Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les droits et les devoirs : de la personne, de l'enfant, de l'élève, du citoyen. ▪ Le code de la route : initiation au code de la route et aux règles de prudence, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper). ▪ Le vocabulaire de la règle et du droit (droit, devoir, règle, règlement, loi). ▪ Les différents contextes d'obéissance aux règles, le règlement intérieur, les sanctions. 	<ul style="list-style-type: none"> → EPS: jeux et sports collectifs. → Conseils d'élèves, débats démocratiques. → Définir et discuter en classe les règles du débat ou celles du conseil d'élèves. → Conseils d'élèves (sens des règles, des droits et des obligations, sens des punitions et des sanctions). → Le handicap : discussion à visée philosophique. La loi sur le handicap de 2005. → Discussion à visée philosophique sur les valeurs et les normes.
Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'égalité entre les filles et les garçons. ▪ La mixité à l'école. ▪ L'égalité des droits et la notion de discrimination. 	<ul style="list-style-type: none"> → Exercices de hiérarchisation et de clarification des valeurs. → Analyse de certains stéréotypes sexués à travers des exemples pris dans des manuels ou des albums de littérature de jeunesse ou le cinéma.
Reconnaître les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les principes de la démocratie représentative en France et en Europe. ▪ Les valeurs : la liberté, l'égalité, la laïcité. 	<ul style="list-style-type: none"> → La citoyenneté municipale : comprendre les différents domaines d'action de la commune.
Reconnaître les traits constitutifs de la République française.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le vocabulaire des institutions. ▪ Le fondement de la loi et les grandes déclarations des droits. ▪ La notion de citoyenneté nationale et européenne (l'identité juridique d'une personne). 	<ul style="list-style-type: none"> → Réflexion et débats sur les articles 1, 4, 6, 9, 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. → Convention internationale des droits de l'enfant. → Le droit à l'éducation. → Les institutions à travers leurs textes fondateurs et leur histoire.

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
Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le choix, sa justification. ▪ Connaissance et reconnaissance de différents types d'expression (récit, reportage, témoignage). ▪ Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord...). ▪ Approche de l'argumentation. ▪ Le débat argumenté. ▪ Initiation au débat démocratique. ▪ Les critères du jugement moral : le bien et le mal, le juste et l'injuste. 	<ul style="list-style-type: none"> → Exercice du jugement critique : à partir de faits issus de la vie de la classe, de l'école et hors l'école en vue de lutter contre les préjugés (racisme, sexisme, homophobie...). → Approche de la notion de « stéréotype » 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. → Éducation aux médias, dont la participation à la Semaine de la presse et des médias (Clémi). → Pluralité des regards sur l'enfance dans l'espace et le temps. → Analyse des faits, confrontation des idées, à travers la démarche de résolution de problèmes et la démarche d'investigation (par exemple en EPS, en sciences, dans les enseignements et l'éducation artistiques).
Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les préjugés et les stéréotypes (racisme, antisémitisme, sexisme, homophobie). 	<ul style="list-style-type: none"> → Entraînement à l'argumentation et au débat argumenté : maîtrise de la langue, maîtrise des connecteurs et du lexique.
Comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire à travers la Charte de la laïcité à l'école. ▪ La distinction entre croyances et opinions. 	<ul style="list-style-type: none"> → Exercices de clarification des valeurs du point de vue de l'intérêt général et du sien propre. → Réflexion sur l'intérêt général et l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire ou de la mythologie.
Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage de l'informatique et de l'Internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le jugement critique : traitement de l'information et éducation aux médias ▪ Responsabilisation à l'usage du numérique en lien avec la charte d'usage des Tuic. 	<ul style="list-style-type: none"> → Place et rôle de certaines personnalités, hommes ou femmes, dans l'histoire. → Travail sur une version adaptée à l'âge des élèves de la Charte de la laïcité.

Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.	<ul style="list-style-type: none">▪ La notion de bien commun dans la classe, l'école et la société.▪ Les valeurs personnelles et collectives.▪ Valeurs et institutions : la devise de la République (Liberté, Égalité, Fraternité).▪ Le sens républicain de la nation.▪ Les libertés fondamentales.▪ La laïcité.▪ Les valeurs de l'Union européenne.	
---	--	--

L'engagement : agir individuellement et collectivement

Objectifs de formation	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 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
S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national...).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'engagement moral (la confiance, la promesse, la loyauté, l'entraide, la solidarité). ▪ Le secours à autrui : prendre des initiatives, en lien avec le dispositif et l'attestation « apprendre à porter secours » (APS). ▪ Le code de la route : sensibilisation à la responsabilité en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper). 	<ul style="list-style-type: none"> → Débat sur le rôle de la confiance et du respect de ses engagements dans la vie sociale. → Les principes du vote démocratique dans les conseils d'élèves. → L'engagement : sensibiliser les élèves à quelques grandes figures féminines et masculines de l'engagement (scientifique, politique, humanitaire...). → Étude du préambule de la Constitution de 1946. → Travail sur le rôle des associations.
Pouvoir expliquer ses choix et ses actes.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La responsabilité de l'individu et du citoyen dans le domaine de l'environnement, de la santé. 	
Savoir participer et prendre sa place dans un groupe.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participation démocratique. ▪ Le vote. ▪ Les acteurs locaux et la citoyenneté. 	
Expliquer en mots simples la fraternité et la solidarité.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La solidarité individuelle et collective. ▪ La fraternité dans la devise républicaine. 	

Histoire et géographie

Les élèves poursuivent au cycle 3 la construction progressive et de plus en plus explicite de leur rapport au temps et à l'espace, à partir des contributions de deux enseignements disciplinaires liés, l'histoire et la géographie, dont les finalités civiques et culturelles à la fin du cycle. Ces deux enseignements traitent de thématiques et de notions communes et partagent des outils et des méthodes. Leurs spécificités tiennent à leurs objets d'étude, le temps et l'espace, et aux modalités qu'ils mettent en œuvre pour les appréhender.

Histoire et géographie sont enseignées à parts égales durant tout le cycle 3. Pour la classe de 6^e, les enseignants déterminent le volume ho-

raire qu'ils consacrent à chaque thème ou sous-thème en fonction des démarches pédagogiques qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Les professeurs établissent des liens avec l'enseignement moral et civique et sont attentifs à la contribution effective de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'atteinte des objectifs du cycle dans les différents domaines du socle commun — notamment les domaines 1 et 2.

Tout au long du cycle 3, les élèves acquièrent des compétences et des connaissances qu'ils pourront mobiliser dans la suite de leur scolarité et de leur vie personnelle.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Se repérer dans le temps : construire des repères historiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situer chronologiquement des grandes périodes historiques. ▪ Ordonner des faits les uns par rapport aux autres et les situer dans une époque ou une période donnée. ▪ Manipuler et réinvestir le repère historique dans différents contextes. ▪ Utiliser des documents donnant à voir une représentation du temps (dont les frises chronologiques), à différentes échelles, et le lexique relatif au découpage du temps et suscitant la mise en perspective des faits. ▪ Mémoriser les repères historiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes. 	1, 2, 5
Se repérer dans l'espace : construire des repères géographiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nommer et localiser les grands repères géographiques. ▪ Nommer et localiser un lieu dans un espace géographique. ▪ Nommer, localiser et caractériser des espaces. ▪ Situer des lieux et des espaces les uns par rapport aux autres. ▪ Appréhender la notion d'échelle géographique. ▪ Mémoriser les repères géographiques liés au programme et savoir les mobiliser dans différents contextes. 	1, 2, 5

Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poser des questions, se poser des questions. ▪ Formuler des hypothèses. ▪ Vérifier. ▪ Justifier. 	1, 2
S'informer dans le monde du numérique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître différents systèmes d'information, les utiliser. ▪ Trouver, sélectionner et exploiter des informations dans une ressource numérique. ▪ Identifier la ressource numérique utilisée. 	1, 2
Comprendre un document	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre le sens général d'un document. ▪ Identifier le document et savoir pourquoi il doit être identifié. ▪ Extraire des informations pertinentes pour répondre à une question. ▪ Savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite d'un document. 	1, 2
Pratiquer différents langages en histoire et en géographie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger. ▪ Reconnaître un récit historique. ▪ S'exprimer à l'oral pour penser, communiquer et échanger. ▪ S'approprier et utiliser un lexique historique et géographique approprié. ▪ Réaliser ou compléter des productions graphiques. ▪ Utiliser des cartes analogiques et numériques à différentes échelles, des photographies de paysages ou de lieux. 	1, 2, 5
Coopérer et mutualiser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et ses connaissances. ▪ Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels. ▪ Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives. 	2, 3

Histoire

En travaillant sur des faits historiques, les élèves apprennent d'abord à distinguer l'histoire de la fiction et commencent à comprendre que le passé est source d'interrogations.

Le projet de formation du cycle 3 ne vise pas une connaissance linéaire et exhaustive de l'histoire. Les moments historiques retenus ont pour objectif de mettre en place des repères historiques communs, élaborés progressivement et enrichis tout au long des cycles 3 et 4, qui permettent de comprendre que le monde d'aujourd'hui et la société contemporaine sont les héritiers de longs processus, de ruptures, de choix effectués par les femmes et les hommes du passé.

Si les élèves sont dans un premier temps confrontés aux traces concrètes de l'histoire et à leur sens, en lien avec leur environnement, ils sont peu à peu initiés à d'autres types de sources et à d'autres vestiges, qui parlent de mondes plus lointains dans le temps et l'espace. Ils comprennent que les récits de l'histoire sont constamment nourris et modifiés par de nouvelles découvertes archéologiques et scientifiques et des lectures renouvelées du passé.

Les démarches initiées dès le CM1 sont réinvesties et enrichies : à partir de quelles sources se construit un récit de l'histoire des temps anciens ? Comment confronter traces archéologiques et sources écrites ?

Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction - objectif qui peut être abordé en lien avec le programme de français - et particulièrement en classe de sixième en raison de l'importance qui y est accordée à l'histoire des faits religieux, les élèves ont l'occasion de confronter, à plusieurs reprises, faits historiques et croyances. L'étude des faits religieux ancre systématiquement ces faits dans leurs contextes culturel et géopolitique.

Si le programme offre parfois des sujets d'étude précis, les professeurs veillent à permettre aux élèves d'élaborer des représentations globales des mondes explorés. L'étude de cartes historiques dans chaque séquence est un moyen de contextualiser les sujets d'étude. Tous les espaces parcourus doivent être situés dans le contexte du monde habité dans la période étudiée. Les professeurs s'attachent à montrer les dimensions synchronique ou diachronique des faits étudiés. Les élèves poursuivent ainsi la construction de leur perception de la longue durée.

Classe de CM1

Repères annuels de programmation	Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Et avant la France ?</p>	<p>À partir de l'exploration des espaces familiers des élèves déjà réalisée au cycle 2, on identifie des traces spécifiques de la préhistoire et de l'histoire dans leur environnement proche, pour situer ces traces dans le temps et construire des repères historiques qui leur sont liés. On confronte rapidement ces traces proches à des traces préhistoriques et historiques différentes relevées dans un autre lieu en France, pour montrer l'ancienneté du peuplement et la pluralité des héritages.</p> <p>On se centrera ensuite sur les Gaules, caractérisées par le brassage de leurs populations et les contacts entre Celtes, Gaulois et civilisations méditerranéennes. L'histoire de la colonisation romaine des Gaules ne doit pas faire oublier que la civilisation gauloise, dont on garde des traces matérielles, ne connaît pas de rupture brusque. Les apports de la romanité sont néanmoins nombreux : villes, routes, religion chrétienne (mais aussi judaïsme) en sont des exemples. On n'oublie pas d'expliquer aux élèves qu'à partir du IV^e siècle, des peuples venus de l'est, notamment les Francs et les Wisigoths, s'installent sur plusieurs siècles dans l'empire romain d'Occident, qui s'effondre définitivement vers la fin du Ve siècle.</p> <p>Clovis, roi des Francs, est l'occasion de revisiter les relations entre les peuples dits barbares et l'empire romain, de montrer la continuité entre mondes romain et mérovingien, dont atteste le geste politique de son baptême. Charlemagne, couronné empereur en 800, roi des Francs et des Lombards, reconstitue un empire romain et chrétien.</p>

<p>Thème 2 Le temps des rois</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Louis IX, le « roi chrétien » au XIII^e siècle. ▪ François I^{er}, un protecteur des Arts et des Lettres à la Renaissance. ▪ Henri IV et l'édit de Nantes. ▪ Louis XIV, le roi Soleil à Versailles. 	<p>Comme l'objectif du cycle 3 est de construire quelques premiers grands repères de l'histoire de France, l'étude de la monarchie capétienne se centre sur le pouvoir royal, ses permanences et sur la construction territoriale du royaume de France, y compris via des jeux d'alliance, dont la mention permet de présenter aux élèves quelques figures féminines importantes : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis. Les élèves découvrent ainsi des éléments essentiels de la société féodale et du patrimoine français et sont amenés à s'interroger sur les liens du Royaume de France avec d'autres acteurs et d'autres espaces. On inscrit dans le déroulé de ce thème une présentation de la formation du premier empire colonial français, porté par le pouvoir royal, et dont le peuplement repose notamment sur le déplacement d'Africains réduits en esclavage. Les figures royales étudiées permettent de présenter aux élèves quelques traits majeurs de l'histoire politique, mais aussi des questions économiques et sociales et celles liées aux violences telles que les croisades, les guerres de religion et le régicide.</p>
<p>Thème 3 Le temps de la Révolution et de l'Empire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De l'année 1789 à l'exécution du roi : Louis XVI, la Révolution, la Nation. ▪ Napoléon Bonaparte, du général à l'Empereur, de la Révolution à l'Empire 	<p>La Révolution française marque une rupture fondamentale dans l'ordre monarchique établi et on présente bien Louis XVI comme le dernier roi de l'Ancien Régime. On apportera aux élèves quelques grandes explications des origines économiques, sociales, intellectuelles et politiques de la Révolution. Cette première approche de la période révolutionnaire doit permettre aux élèves de comprendre quelques éléments essentiels du changement et d'en repérer quelques étapes clés (année 1789, abolition de la royauté, proclamation de la première République et exécution du roi).</p> <p>Napoléon Bonaparte, général dans les armées républicaines, prend le pouvoir par la force et est proclamé empereur des Français en 1804, mais il conserve certains des acquis révolutionnaires.</p>

Classe de CM2

Repères annuels de programmation		Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Le temps de la République</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1892 : la République fête ses cent ans. ▪ L'école primaire au temps de Jules Ferry. ▪ Des républiques, une démocratie : des libertés, des droits et des devoirs. 	<p>L'étude du centenaire de la République célébré en 1892 est mise en perspective pour montrer que les Français ont vécu différentes expériences politiques depuis la Révolution y compris celles ayant suscité conflits et violences (1830, 1848, 1870). Les cérémonies mettent en scène les symboles républicains. On montre aux élèves que pendant cette période s'enclenche également un nouveau processus de colonisation.</p> <p>À partir des années 1880, l'adhésion à la République se construit en partie par l'école gratuite, laïque et obligatoire. Les bâtiments et les programmes de l'école de la République facilitent l'entrée concrète dans le sujet d'étude.</p> <p>À partir de quelques exemples accessibles, on montre que les libertés (liberté d'expression, liberté de culte...) et les droits (droit de vote, droits des femmes...) en vigueur aujourd'hui, sous la Ve République, sont le fruit d'une conquête et d'une évolution de la démocratie et de la société et qu'ils sont toujours questionnés. On découvre des devoirs des citoyens.</p>
<p>Thème 2 L'âge industriel en France</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énergies et machines. ▪ Le travail à la mine, à l'usine, à l'atelier, au grand magasin. ▪ La ville industrielle. ▪ Le monde rural. 	<p>Parmi les sujets d'étude proposés, le professeur en choisit deux. Les entrées concrètes doivent être privilégiées pour saisir les nouveaux modes et lieux de production.</p> <p>On montre que l'industrialisation est un processus qui s'inscrit dans la durée et qui entraîne des changements sociaux ainsi que des évolutions des mondes urbain et rural.</p>
<p>Thème 3 La France, des guerres mondiales à l'Union européenne</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deux guerres mondiales au vingtième siècle. ▪ La construction européenne. 	<p>À partir des traces de la Grande Guerre et de la Seconde Guerre mondiale dans l'environnement des élèves (lieux de mémoire et du souvenir, paysages montrant les reconstructions, dates de commémoration), on présente l'ampleur des deux conflits en les situant dans leurs contextes européen et mondial.</p> <p>On évoque la Résistance, la France combattante et la collaboration. On aborde le génocide des Juifs ainsi que les persécutions à l'encontre d'autres populations.</p> <p>L'élève découvre que des pays européens, autrefois en guerre les uns contre les autres, sont aujourd'hui rassemblés au sein de l'Union européenne.</p>

Classe de sixième

Repères annuels de programmation		Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 La longue histoire de l'humanité et des migrations</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les débuts de l'humanité. ▪ La « révolution » néolithique. ▪ Premiers États, premières écritures. 	<p>L'étude de la préhistoire permet d'établir, en dialogue avec d'autres champs disciplinaires, des faits scientifiques, avant la découverte des mythes polythéistes et des récits sur les origines du monde et de l'humanité proposés par les religions monothéistes. L'histoire des premières grandes migrations de l'humanité peut être conduite rapidement à partir de l'observation de cartes et de la mention de quelques sites de fouilles et amène une première réflexion sur l'histoire du peuplement à l'échelle mondiale. L'étude du néolithique interroge l'intervention des femmes et des hommes sur leur environnement. La sédentarisation des communautés humaines comme l'entrée des activités humaines dans l'agriculture et l'élevage se produisent à des moments différents selon les espaces géographiques observés. L'étude des premiers États et des premières écritures se place dans le cadre de l'Orient ancien et peut concerner l'Égypte ou la Mésopotamie.</p>
<p>Thème 2 Récits fondateurs, croyances et citoyenneté dans la Méditerranée antique au I^{er} millénaire avant J.-C.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le monde des cités grecques. ▪ Rome du mythe à l'histoire. ▪ La naissance du monothéisme juif dans un monde polythéiste. 	<p>Ce thème propose une étude croisée de faits religieux, replacés dans leurs contextes culturels et géopolitiques. Le professeur s'attache à en montrer les dimensions synchroniques et/ou diachroniques. Toujours dans le souci de distinguer histoire et fiction, le thème permet à l'élève de confronter à plusieurs reprises faits historiques et croyances. Les récits mythiques et bibliques sont mis en relation avec les découvertes archéologiques.</p> <p>Que sait-on de l'univers culturel commun des Grecs vivant dans des cités rivales ? Dans quelles conditions la démocratie naît-elle à Athènes ? Comment le mythe de sa fondation permet-il à Rome d'asseoir sa domination et comment est-il mis en scène ? Quand et dans quels contextes a lieu la naissance du monothéisme juif ?</p> <p>Athènes, Rome, Jérusalem... : la rencontre avec ces civilisations anciennes met l'élève en contact avec des lieux, des textes, des histoires, fondateurs d'un patrimoine commun.</p>

<p>Thème 3 L'empire romain dans le monde antique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conquêtes, paix romaine et romanisation. ▪ Des chrétiens dans l'empire. ▪ Les relations de l'empire romain avec les autres mondes anciens : l'ancienne route de la soie et la Chine des Han. 	<p>Lors de la première année du cycle 3 a été abordée la conquête de la Gaule par César. L'enchaînement des conquêtes aboutit à la constitution d'un vaste empire marqué par la diversité des sociétés et des cultures qui le composent. Son unité est assurée par le pouvoir impérial, la romanisation et le mythe prestigieux de l'Urbs.</p> <p>Le christianisme issu du judaïsme se développe dans le monde grec et romain. Quels sont les fondements de ce nouveau monothéisme qui se réclame de Jésus ? Quelles sont ses relations avec l'empire romain jusqu'à la mise en place d'un christianisme impérial ?</p> <p>La route de la soie témoigne des contacts entre l'empire romain et d'autres mondes anciens. Un commerce régulier entre Rome et la Chine existe depuis le IIe siècle avant J.-C. C'est l'occasion de découvrir la civilisation de la Chine des Han.</p>
--	--	---

Géographie

La notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de géographie. En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles. Ainsi, l'étude des « modes d'habiter » doit faire entrer simplement les élèves, à partir de cas très concrets, dans le raisonnement géographique par la découverte, l'analyse et la compréhension des relations dynamiques que les individus-habitants et les sociétés entretiennent à différentes échelles avec les territoires et les lieux qu'ils pratiquent, conçoivent, organisent, représentent.

Les élèves découvrent ainsi que pratiquer un lieu, pour une personne, c'est en avoir l'usage et y accomplir des actes du quotidien comme le travail, les achats, les loisirs... Il faut pour cela pouvoir y accéder, le parcourir, en connaître les fonctions, le partager avec d'autres. Les apprentissages commencent par une investigation des lieux de vie du quotidien et de proximité ; sont ensuite abordés d'autres échelles et d'autres « milieux » sociaux et culturels ; enfin, la dernière année du cycle s'ouvre à l'analyse de la diversité des « habiter » dans le monde.

La nécessité de faire comprendre aux élèves l'impératif d'un développement durable et équitable de l'habitation humaine de la Terre et les enjeux liés structure l'enseignement de géographie des cycles 3 et 4. Ils introduisent un nouveau rapport au futur et permettent aux élèves d'apprendre à inscrire leur réflexion dans un temps long et à imaginer des alternatives à ce que l'on pense comme un futur inéluctable. C'est notamment l'occasion d'une sensibilisation des élèves à la prospective

territoriale. En effet, l'introduction d'une dimension prospective dans l'enseignement de la géographie permet aux élèves de mieux s'approprier les dynamiques des territoires et de réfléchir aux scénarios d'avenir possibles. En classe de sixième, c'est l'occasion pour le(s) professeur(s) de mener un projet de son (leur) choix, qui peut reprendre des thématiques abordées en première partie du cycle.

Pendant le cycle 3, l'acquisition de connaissances et de méthodes géographiques variées aide les élèves à dépasser une expérience personnelle de l'espace vécu pour accéder à la compréhension et à la pratique d'un espace social, structuré et partagé avec d'autres individus.

Les sujets d'étude traités à l'école élémentaire se sont appuyés sur des exemples précis qui peuvent alimenter l'étude des systèmes spatiaux abordés au cours de l'année de sixième.

Le professeur élabore un parcours qui conduit les élèves à découvrir différents lieux dans le monde tout en poursuivant la découverte et la connaissance des territoires de proximité. Il traite les thèmes au programme dans l'ordre qu'il choisit. En sixième, le thème 4 peut être scindé et étudié de manière filée tout au long de l'année.

Des études approfondies de certains lieux permettent aux élèves d'observer des réalités géographiques concrètes et de s'exercer au raisonnement géographique. La contextualisation, mettant en relation le lieu étudié avec d'autres lieux et avec le monde, donne la possibilité de continuer le travail sur les grands repères géographiques.

Les thèmes du programme invitent à poursuivre la réflexion sur les enjeux liés au développement durable des territoires.

Classe de CM1

Repères annuels de programmation		Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les caractéristiques de mon(mes) lieu(x) de vie. ▪ Localiser mon (mes) lieu(x) de vie et le(s) situer à différentes échelles. 	<p>Ce thème introducteur réinvestit la lecture des paysages du quotidien de l'élève et la découverte de son environnement proche, réalisées au cycle 2, pour élargir ses horizons. C'est l'occasion de mobiliser un vocabulaire de base lié à la fois à la description des milieux (relief, hydrologie, climat, végétation) et à celle des formes d'occupation humaine (ville, campagne, activités...). L'acquisition de ce vocabulaire géographique se poursuivra tout au long du cycle.</p> <p>Un premier questionnaire est ainsi posé sur ce qu'est « habiter ». On travaille sur les représentations et les pratiques que l'élève a de son (ses) lieu(x) de vie. Le(s) lieu(x) de vie de l'élève est (sont) inséré(s) dans des territoires plus vastes, région, France, Europe, monde, qu'on doit savoir reconnaître et nommer.</p>
<p>Thème 2 Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans des espaces urbains. ▪ Dans un espace touristique. 	<p>Le thème permet aux élèves de sortir de l'espace vécu et d'appréhender d'autres espaces. En privilégiant les outils du géographe (documents cartographiques, photographies, systèmes d'information géographique), les élèves apprennent à identifier et à caractériser des espaces et leurs fonctions. Ils comprennent que les actes du quotidien s'accomplissent dans des espaces qui sont organisés selon différentes logiques et nécessitent des déplacements. Le travail sur un espace touristique montre par ailleurs qu'on peut habiter un lieu de façon temporaire et il permet d'observer la cohabitation de divers acteurs. Ils découvrent la spécificité des espaces de production.</p>
<p>Thème 3 Consommer en France</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfaire les besoins en énergie, en eau. ▪ Satisfaire les besoins alimentaires. 	<p>Consommer renvoie à un autre acte quotidien accompli dans le lieu habité afin de satisfaire des besoins individuels et collectifs. L'étude permet d'envisager d'autres usages de ce lieu, d'en continuer l'exploration des fonctions et des réseaux et de faire intervenir d'autres acteurs. Satisfaire les besoins en énergie, en eau et en produits alimentaires soulève des problèmes géographiques liés à la question des ressources et de leur gestion : production, approvisionnement, distribution, exploitation sont envisagés à partir de cas simples qui permettent de repérer la géographie souvent complexe de la trajectoire d'un produit lorsqu'il arrive chez le consommateur. Les deux sous-thèmes sont l'occasion, à partir d'études de cas, d'aborder des enjeux liés au développement durable des territoires.</p>

Classe de CM2

Repères annuels de programmation		Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Se déplacer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se déplacer au quotidien en France. ▪ Se déplacer au quotidien dans un autre lieu du monde. ▪ Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde. 	<p>Les thèmes traités en CM1 ont introduit l'importance des déplacements. En s'appuyant sur les exemples de mobilité déjà abordés et en proposant de nouvelles situations, on étudie les modes et réseaux de transport utilisés par les habitants dans leur quotidien ou dans des déplacements plus lointains. L'élève découvre aussi les aménagements liés aux infrastructures de communication. On étudie différents types de mobilités et on dégagne des enjeux de nouvelles formes de mobilités.</p>
<p>Thème 2 Communiquer d'un bout à l'autre du monde grâce à l'Internet</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un monde de réseaux. ▪ Un habitant connecté au monde. ▪ Des habitants inégalement connectés dans le monde. 	<p>À partir des usages personnels de l'élève de l'Internet et des activités proposées pour développer la compétence « S'informer dans le monde du numérique », on propose à l'élève de réfléchir sur le fonctionnement de ce réseau. On découvre les infrastructures matérielles nécessaires au fonctionnement et au développement de l'Internet. Ses usages définissent un nouveau rapport à l'espace et au temps caractérisé par l'immédiateté et la proximité. Ils questionnent la citoyenneté. On constate les inégalités d'accès à l'Internet en France et dans le monde.</p>
<p>Thème 3 Mieux habiter</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser la place de la « nature » en ville. ▪ Recycler. ▪ Habiter un écoquartier. 	<p>Améliorer le cadre de vie et préserver l'environnement sont au cœur des préoccupations actuelles. Il s'agit d'explorer, à l'échelle des territoires de proximité (quartier, commune, métropole, région), des cas de réalisations ou des projets qui contribuent au « mieux habiter ». La place réservée dans la ville aux espaces verts, aux circulations douces, aux berges et corridors verts, au développement de la biodiversité, le recyclage au-delà du tri des déchets, l'aménagement d'un écoquartier sont autant d'occasions de réfléchir aux choix des acteurs dans les politiques de développement durable.</p>

Classe de sixième

Repères annuels de programmation		Démarches et contenus d'enseignement
<p>Thème 1 Habiter une métropole</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les métropoles et leurs habitants. ▪ La ville de demain. 	<p>La métropolisation est une caractéristique majeure de l'évolution géographique du monde contemporain et ce thème doit donner les premières bases de connaissances à l'élève, qui seront remobilisées en classe de 4ème.</p> <p>Pour le premier sous-thème on se fonde sur une étude de deux cas de métropoles choisies pour l'une dans un pays développé, pour l'autre dans un pays émergent ou en développement.</p> <p>Il s'agit de caractériser ce qu'est une métropole, en insistant sur ses fonctions économiques, sociales, politiques et culturelles, sur la variété des espaces qui la composent et les flux qui la parcourent. Elles sont marquées par la diversité de leurs habitants : résidents, migrants pendulaires, touristes, usagers occasionnels la pratiquent différemment et contribuent à la façonner. Quels sont les problèmes et les contraintes de la métropole d'aujourd'hui ? Quelles sont les réponses apportées ou envisagées ? Quelles sont les analogies et les différences entre une métropole d'un pays développé et une d'un pays émergent ou en développement ?</p> <p>Les élèves sont ensuite invités, dans le cadre d'une initiation à la prospective territoriale, à imaginer la ville du futur : Comment s'y déplacer ? Comment repenser la question de son approvisionnement ? Quelles architectures inventer ? Comment ménager la cohabitation pour mieux vivre ensemble ? Comment améliorer le développement durable ? Le sujet peut se prêter à une approche pluridisciplinaire.</p>
<p>Thème 2 Habiter un espace de faible densité</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) naturelle(s) ou/et de grande biodiversité. ▪ Habiter un espace de faible densité à vocation agricole. 	<p>Certains espaces présentent des contraintes particulières pour l'occupation humaine. Les sociétés, suivant leurs traditions culturelles et les moyens dont elles disposent, les subissent, s'y adaptent, les surmontent voire les transforment en atouts. On mettra en évidence les représentations dont ces espaces sont parfois l'objet ainsi que les dynamiques qui leur sont propres, notamment pour se doter d'une très grande biodiversité.</p> <p>Les espaces de faible densité à vocation agricole recouvrent tout autant des espaces riches intégrés aux dynamiques urbaines que des espaces ruraux en déprise et en voie de désertification.</p> <p>Les cas étudiés sont laissés au choix du professeur mais peuvent donner lieu à des études comparatives entre les « Nords » et les « Suds ».</p>

<p>Thème 3 Habiter les littoraux</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Littoral industrialo-portuaire, littoral touristique. 	<p>Les littoraux concentrent une part accrue de la population mondiale et sont des espaces aménagés pour des usages et pratiques très variés. La question porte plus spécifiquement sur les espaces littoraux à vocation industrialo-portuaire et/ou touristique. Les types d'activités, les choix et les capacités d'aménagement, les conditions naturelles, leur vulnérabilité sont autant d'éléments à prendre en compte pour caractériser et différencier les façons d'habiter ces littoraux. C'est l'occasion de sensibiliser les élèves à la richesse de la faune et de la flore des littoraux et aux questions liées à leur protection.</p>
<p>Thème 4 Le monde habité</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La répartition de la population mondiale et ses dynamiques. ▪ La variété des formes d'occupation spatiale dans le monde. 	<p>Où sont les femmes et les hommes sur la Terre ? Comment expliquer l'inégal peuplement de la Terre ? Quelles sont les dynamiques de peuplement en cours ? Le thème est ainsi l'occasion de proposer une approche de géo-histoire en montrant les permanences des grands foyers de population et leurs évolutions dans la longue durée. Les formes d'occupation spatiale et les inégalités de la répartition de la population posent par ailleurs des contraintes spécifiques aux habitants. Il s'agira d'en donner quelques exemples concrets.</p>

Sciences et technologie

L'organisation des apprentissages au cours des différents cycles de la scolarité obligatoire est pensée de manière à introduire de façon progressive des notions et des concepts pour laisser du temps à leur assimilation. Au cours du cycle 2, l'élève a exploré, observé, expérimenté, questionné le monde qui l'entoure. Au cycle 3, les notions déjà abordées sont revisitées pour progresser vers plus de généralisation et d'abstraction, en prenant toujours soin de partir du concret et des représentations de l'élève.

La construction de savoirs et de compétences, par la mise en œuvre de démarches scientifiques et technologiques variées et la découverte de l'histoire des sciences et des technologies, introduit la distinction entre ce qui relève de la science et de la technologie et ce qui relève d'une opinion ou d'une croyance. La diversité des démarches et des approches (observation, manipulation, expérimentation, simulation, documentation...) développe simultanément la curiosité, la créativité, la rigueur, l'esprit critique, l'habileté manuelle et expérimentale, la mémorisation, la collaboration pour mieux vivre ensemble et le goût d'apprendre.

En sciences, les élèves découvrent de nouveaux modes de raisonnement en mobilisant leurs savoirs et savoir-faire pour répondre à des questions. Accompagnés par ses professeurs, ils émettent des hypothèses et comprennent qu'ils peuvent les mettre à l'épreuve, qualitativement ou quantitativement.

Dans leur découverte du monde technique, les élèves sont initiés à la conduite d'un projet technique répondant à des besoins dans un contexte de contraintes identifiées.

Enfin, l'accent est mis sur la communication individuelle ou collective, à l'oral comme à l'écrit en recherchant la précision dans l'usage de la langue française que requiert la science. D'une façon plus spécifique, les élèves acquièrent les bases de langages scientifiques et technologiques qui leur apprennent la concision, la précision et leur permettent d'exprimer une hypothèse, de formuler une problématique, de répondre à une question ou à un besoin, et d'exploiter des informations ou des résultats. Les travaux menés donnent lieu à des réalisations ; ils font l'objet d'écrits divers retraçant l'ensemble de la démarche, de l'investigation à la fabrication.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Pratiquer des démarches scientifiques et technologiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer, avec l'aide du professeur, une démarche pour résoudre un problème ou répondre à une question de nature scientifique ou technologique : <ul style="list-style-type: none"> • formuler une question ou une problématique scientifique ou technologique simple ; • proposer une ou des hypothèses pour répondre à une question ou un problème ; • proposer des expériences simples pour tester une hypothèse ; • interpréter un résultat, en tirer une conclusion ; • formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale. 	4
Concevoir, créer, réaliser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les évolutions des besoins et des objets techniques dans leur contexte. ▪ Identifier les principales familles de matériaux. ▪ Décrire le fonctionnement d'objets techniques, leurs fonctions et leurs composants. ▪ Réaliser en équipe tout ou une partie d'un objet technique répondant à un besoin. ▪ Repérer et comprendre la communication et la gestion de l'information. 	4, 5
S'approprier des outils et des méthodes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Choisir ou utiliser le matériel adapté pour mener une observation, effectuer une mesure, réaliser une expérience ou une production. ▪ Faire le lien entre la mesure réalisée, les unités et l'outil utilisés. ▪ Garder une trace écrite ou numérique des recherches, des observations et des expériences réalisées. ▪ Organiser seul ou en groupe un espace de réalisation expérimentale. ▪ Effectuer des recherches bibliographiques simples et ciblées. Extraire les informations pertinentes d'un document et les mettre en relation pour répondre à une question. ▪ Utiliser les outils mathématiques adaptés. 	2
Pratiquer des langages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendre compte des observations, expériences, hypothèses, conclusions en utilisant un vocabulaire précis. ▪ Exploiter un document constitué de divers supports (texte, schéma, graphique, tableau, algorithme simple). ▪ Utiliser différents modes de représentation formalisés (schéma, dessin, croquis, tableau, graphique, texte). ▪ Expliquer un phénomène à l'oral et à l'écrit. 	1

Mobiliser des outils numériques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des outils numériques pour : <ul style="list-style-type: none"> • communiquer des résultats ; • traiter des données ; • simuler des phénomènes ; • représenter des objets techniques. ▪ Identifier des sources d'informations fiables. 	5
Adopter un comportement éthique et responsable	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relier des connaissances acquises en sciences et technologie à des questions de santé, de sécurité et d'environnement. ▪ Mettre en œuvre une action responsable et citoyenne, individuellement ou collectivement, en et hors milieu scolaire, et en témoigner. 	3, 5
Se situer dans l'espace et dans le temps	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Replacer des évolutions scientifiques et technologiques dans un contexte historique, géographique, économique et culturel. ▪ Se situer dans l'environnement et maîtriser les notions d'échelle. 	5

Toutes les disciplines scientifiques et la technologie concourent à la construction d'une première représentation globale, rationnelle et cohérente du monde dans lequel l'élève vit. Le programme d'enseignement du cycle 3 y contribue en s'organisant autour de thématiques communes qui conjuguent des questions majeures de la science et des enjeux sociétaux contemporains.

Le découpage en quatre thèmes principaux s'organise autour de :

- (1) Matière, mouvement, énergie, information
- (2) Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent
- (3) Matériaux et objets techniques
- (4) La planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement.

Chacun de ces thèmes permet de construire des concepts ou notions qui trouvent leur application dans l'éducation au développement durable. Le concept d'énergie, progressivement construit, est présent dans chaque thème et les relie.

La construction des concepts scientifiques s'appuie sur une démarche qui exige :

- des observations, des expériences, des mesures, etc. ;
- la formulation d'hypothèses et leur mise à l'épreuve par des expériences, des essais ou des observations ;

- la construction progressive de modèles simples, permettant d'interpréter celles-ci ;
- la capacité enfin d'expliquer une diversité de phénomènes et de les prévoir.

La réalisation de mesures et l'utilisation de certains modèles font appel aux mathématiques et en retour leur donnent des objets de contextualisation. Les exemples utilisés sont le plus souvent issus de l'environnement des élèves, devenant ainsi source de sens pour lui.

Par l'analyse et par la conception, les élèves peuvent décrire les interactions entre les objets techniques et leur environnement et les processus mis en œuvre. Les élèves peuvent aussi réaliser des maquettes, des prototypes, comprendre l'évolution technologique des objets et utiliser les outils numériques.

Grâce à ces activités, les capacités tant manuelles et pratiques qu'intellectuelles des élèves sont mobilisées, ainsi que l'usage de la langue française et de langages scientifiques différents : ils produisent des textes et des schémas, ils s'expriment à l'oral, notamment pour présenter leurs pistes de recherche, leurs découvertes, leurs raisonnements.

1. Matière, mouvement, énergie, information

Attendus de fin de cycle

- ▶ Décrire les états et la constitution de la matière à l'échelle macroscopique.
- ▶ Observer et décrire différents types de mouvements.
- ▶ Identifier différentes sources d'énergie.
- ▶ Identifier un signal et une information.

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Décrire les états et la constitution de la matière à l'échelle macroscopique</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mettre en œuvre des observations et des expériences pour caractériser un échantillon de matière. <ul style="list-style-type: none"> • Diversité de la matière : métaux, minéraux, verres, plastiques, matière organique sous différentes formes... • L'état physique d'un échantillon de matière dépend de conditions externes, notamment de sa température. • Quelques propriétés de la matière solide ou liquide (par exemple: densité, solubilité, élasticité...). • La matière à grande échelle : Terre, planètes, univers. • La masse est une grandeur physique qui caractérise un échantillon de matière. ▪ Identifier à partir de ressources documentaires les différents constituants d'un mélange. ▪ Mettre en œuvre un protocole de séparation de constituants d'un mélange. <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser des mélanges peut provoquer des transformations de la matière (dissolution, réaction). • La matière qui nous entoure (à l'état solide, liquide ou gazeux), résultat d'un mélange de différents constituants. 	<ul style="list-style-type: none"> → Observer la diversité de la matière, à différentes échelles, dans la nature et dans la vie courante (matière inerte -naturelle ou fabriquée -, matière vivante). → La distinction entre différents matériaux peut se faire à partir de leurs propriétés physiques (par exemple : densité, conductivité thermique ou électrique, magnétisme, solubilité dans l'eau, miscibilité avec l'eau...) ou de leurs caractéristiques (matériaux bruts, conditions de mise en forme, procédés...) → L'utilisation de la loupe et du microscope permet : l'observation de structures géométriques de cristaux naturels et de cellules. → Des activités de séparation de constituants peuvent être conduites : décantation, filtration, évaporation. → Observation qualitative d'effets à distances (aimants, électricité statique). → Richesse et diversité des usages possibles de la matière : se déplacer, se nourrir, construire, se vêtir, faire une œuvre d'art. → Le domaine du tri et du recyclage des matériaux est un support d'activité à privilégier. → Les mélanges gazeux pourront être abordés à partir du cas de l'air. → L'eau et les solutions aqueuses courantes (eau minérale, eau du robinet, boissons, mélanges issus de dissolution d'espèces solides ou gazeuses dans l'eau...) représentent un champ d'expérimentation très riche. Détachants, dissolvants, produits domestiques permettent d'aborder d'autres mélanges et d'introduire la notion de mélange de constituants pouvant conduire à une réaction (transformation chimique). → Informer l'élève du danger de mélanger des produits domestiques sans s'informer.

Observer et décrire différents types de mouvements	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire un mouvement et identifier les différences entre mouvements circulaire ou rectiligne. <ul style="list-style-type: none"> • Mouvement d'un objet (trajectoire et vitesse : unités et ordres de grandeur). • Exemples de mouvements simples : rectiligne, circulaire. ▪ Élaborer et mettre en œuvre un protocole pour appréhender la notion de mouvement et de mesure de la valeur de la vitesse d'un objet. <ul style="list-style-type: none"> • Mouvements dont la valeur de la vitesse (module) est constante ou variable (accélération, décélération) dans un mouvement rectiligne. 	<p>→ L'élève part d'une situation où il est acteur qui observe (en courant, faisant du vélo, passager d'un train ou d'un avion), à celles où il n'est qu'observateur (des observations faites dans la cour de récréation ou lors d'une expérimentation en classe, jusqu'à l'observation du ciel : mouvement des planètes et des satellites artificiels à partir de données fournies par des logiciels de simulation).</p>
Identifier différentes sources et connaître quelques conversions d'énergie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des sources et des formes d'énergie. <ul style="list-style-type: none"> • L'énergie existe sous différentes formes (énergie associée à un objet en mouvement, énergie thermique, électrique...). ▪ Prendre conscience que l'être humain a besoin d'énergie pour vivre, se chauffer, se déplacer, s'éclairer... ▪ Reconnaître les situations où l'énergie est stockée, transformée, utilisée. ▪ La fabrication et le fonctionnement d'un objet technique nécessitent de l'énergie. <ul style="list-style-type: none"> • Exemples de sources d'énergie utilisées par les êtres humains : charbon, pétrole, bois, uranium, aliments, vent, Soleil, eau et barrage, pile... • Notion d'énergie renouvelable. • Identifier quelques éléments d'une chaîne d'énergie domestique simple. • Quelques dispositifs visant à économiser la consommation d'énergie. 	<p>→ L'énergie associée à un objet en mouvement apparaît comme une forme d'énergie facile à percevoir par l'élève, et comme pouvant se convertir en énergie thermique.</p> <p>→ Le professeur peut privilégier la mise en œuvre de dispositifs expérimentaux analysés sous leurs aspects énergétiques : éolienne, circuit électrique simple, dispositif de freinage, moulin à eau, objet technique...</p> <p>→ On prend appui sur des exemples simples (vélo qui freine, objets du quotidien, l'être humain lui-même) en introduisant les formes d'énergie mobilisées et les différentes consommations (par exemple :</p> <p>→ énergie thermique, énergie associée au mouvement d'un objet, énergie électrique, énergie associée à une réaction chimique, énergie lumineuse...).</p> <p>→ Exemples de consommation domestique (chauffage, lumière, ordinateur, transports).</p>
Identifier un signal et une information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier différentes formes de signaux (sonores, lumineux, radio...). <ul style="list-style-type: none"> • Nature d'un signal, nature d'une information, dans une application simple de la vie courante. 	<p>→ Introduire de façon simple la notion de signal et d'information en utilisant des situations de la vie courante : feux de circulation, voyant de charge d'un appareil, alarme sonore, téléphone...</p> <p>→ Élément minimum d'information (oui/non) et représentation par 0,1.</p>

Repères de progressivité		
CM1	CM2	6^e
L'observation macroscopique de la matière sous une grande variété de formes et d'états, leur caractérisation et leurs usages relèvent des classes de CM1 et CM2 . Des exemples de mélanges solides (alliages, minéraux...), liquides (eau naturelle, boissons...) ou gazeux (air) seront présentés en CM1-CM2 . Des expériences simples sur les propriétés de la matière seront réalisées avec des réponses principalement « binaires » (soluble ou pas, conducteur ou pas...),		la classe de sixième permet d'approfondir : saturation d'une solution en sel, matériaux plus conducteurs que d'autres. On insistera en particulier sur la notion de mélange de constituants pouvant conduire à une transformation chimique. La classe de sixième sera l'occasion de mettre en œuvre des expériences de séparation ou de caractérisation engageant un matériel plus spécifique d'un travail en laboratoire. La structure atomique ou moléculaire sera traitée en cycle 4.
L'observation et la caractérisation de mouvements variés permettent d'introduire la vitesse et ses unités, d'aborder le rôle de la position de l'observateur (CM1-CM2) ;		l'étude des mouvements à valeur de vitesse variable sera poursuivie en 6^e . En fin de cycle, l'énergie (ici associée à un objet en mouvement) peut qualitativement être reliée à la masse et à la vitesse de l'objet ; un échange d'énergie est constaté lors d'une augmentation ou diminution de la valeur de la vitesse, le concept de force et d'inertie sont réservés au cycle 4.
Les besoins en énergie de l'être humain, la nécessité d'une source d'énergie pour le fonctionnement d'un objet technique et les différentes sources d'énergie sont abordés en CM1-CM2 . Des premières transformations d'énergie peuvent aussi être présentées en CM1-CM2 ; les objets techniques en charge de convertir les formes d'énergie sont identifiés et qualifiés d'un point de vue fonctionnel.		
En CM1 et CM2 l'observation de communications entre élèves, puis de systèmes techniques simples permettra de progressivement distinguer la notion de signal, comme grandeur physique, transportant une certaine quantité d'information, dont on définira (cycle 4 et ensuite) la nature et la mesure.		
La notion de signal analogique est réservée au cycle 4. On se limitera aux signaux logiques transmettant une information qui ne peut avoir que deux valeurs, niveau haut ou niveau bas.		
		En classe de sixième , l'algorithme en lecture introduit la notion de test d'une information (vrai ou faux) et l'exécution d'actions différentes selon le résultat du test.

2. Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent

Attendus de fin de cycle

- ▶ Classer les organismes, exploiter les liens de parenté pour comprendre et expliquer l'évolution des organismes.
- ▶ Expliquer les besoins variables en aliments de l'être humain ; l'origine et les techniques mises en œuvre pour transformer et conserver les aliments.
- ▶ Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire.
- ▶ Expliquer l'origine de la matière organique des êtres vivants et son devenir.

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Classer les organismes, exploiter les liens de parenté pour comprendre et expliquer l'évolution des organismes</p>	<p>Unité, diversité des organismes vivants</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître une cellule <ul style="list-style-type: none"> • La cellule, unité structurale du vivant. ▪ Utiliser différents critères pour classer les êtres vivants ; identifier des liens de parenté entre des organismes. ▪ Identifier les changements des peuplements de la Terre au cours du temps. <ul style="list-style-type: none"> • Diversités actuelle et passée des espèces. • Évolution des espèces vivantes. 	<p>Les élèves poursuivent la construction du concept du vivant déjà abordé en cycle 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Ils appuient leurs recherches sur des préparations et des explorations à l'échelle cellulaire, en utilisant le microscope. → Ils exploitent l'observation des êtres vivants de leur environnement proche. → Ils font le lien entre l'aspect d'un animal et son milieu. → Ils appréhendent la notion de temps long (à l'échelle des temps géologiques) et la distinguent de celle de l'histoire de l'être humain récemment apparu sur Terre. → Ils découvrent quelques modes de classification permettant de rendre compte des degrés de parenté entre les espèces et donc de comprendre leur histoire évolutive.

<p>Expliquer les besoins variables en aliments de l'être humain ; l'origine et les techniques mises en œuvre pour transformer et conserver les aliments</p>	<p>Les fonctions de nutrition</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir une relation entre l'activité, l'âge, les conditions de l'environnement et les besoins de l'organisme. <ul style="list-style-type: none"> • Apports alimentaires : qualité et quantité. • Origine des aliments consommés : un exemple d'élevage, un exemple de culture. ▪ Relier l'approvisionnement des organes aux fonctions de nutrition. <ul style="list-style-type: none"> • Apports discontinus (repas) et besoins continus. ▪ Mettre en évidence la place des microorganismes dans la production et la conservation des aliments. ▪ Mettre en relation les paramètres physico-chimiques lors de la conservation des aliments et la limitation de la prolifération de microorganismes pathogènes. <ul style="list-style-type: none"> • Quelques techniques permettant d'éviter la prolifération des microorganismes. • Hygiène alimentaire. 	<ul style="list-style-type: none"> → Les élèves appréhendent les fonctions de nutrition à partir d'observations et perçoivent l'intégration des différentes fonctions. → Ils sont amenés à travailler à partir d'exemples d'élevages et de cultures. → Ils réalisent des visites dans des lieux d'élevage ou de culture mais aussi dans des entreprises de fabrication d'aliments à destination humaine. → Ils réalisent des transformations alimentaires au laboratoire (yaourts, pâte, levée). → Ce thème permet de compléter la découverte du vivant par l'approche des micro-organismes (petites expériences pasteuriennes). → Ce thème contribue à l'éducation à la santé et s'inscrit dans une perspective de développement durable.
<p>Décrire comment les êtres vivants se développent et deviennent aptes à se reproduire</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier et caractériser les modifications subies par un organisme vivant (naissance, croissance, capacité à se reproduire, vieillissement, mort) au cours de sa vie. <ul style="list-style-type: none"> • Modifications de l'organisation et du fonctionnement d'une plante ou d'un animal au cours du temps, en lien avec sa nutrition et sa reproduction. • Différences morphologiques homme, femme, garçon, fille. • Stades de développement (graines-germination-fleur-pollinisation, œuf-larve-adulte, œuf -fœtus-bébé-jeune-adulte). ▪ Décrire et identifier les changements du corps au moment de la puberté. <ul style="list-style-type: none"> • Modifications morphologiques, comportementales et physiologiques lors de la puberté. • Rôle respectif des deux sexes dans la reproduction. 	<ul style="list-style-type: none"> → Pratique d'élevages, de cultures, réalisation de mesures. → Cette étude est aussi menée dans l'espèce humaine et permet d'aborder la puberté. Il ne s'agit pas d'étudier les phénomènes physiologiques détaillés ou le contrôle hormonal lors de la puberté, mais bien d'identifier les caractéristiques de la puberté pour la situer en tant qu'étape de la vie d'un être humain. → Des partenaires dans le domaine de la santé peuvent être envisagés.

<p>Expliquer l'origine de la matière organique des êtres vivants et son devenir</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relier les besoins des plantes vertes et leur place particulière dans les réseaux trophiques. <ul style="list-style-type: none"> • Besoins des plantes vertes. ▪ Identifier les matières échangées entre un être vivant et son milieu de vie. <ul style="list-style-type: none"> • Besoins alimentaires des animaux. • Devenir de la matière organique n'appartenant plus à un organisme vivant. • Décomposeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> → Les études portent sur des cultures et des élevages ainsi que des expérimentations et des recherches et observations sur le terrain. → Repérer des manifestations de consommation ou de rejets des êtres vivants. → Observer le comportement hivernal de certains animaux. → À partir des observations de l'environnement proche, les élèves identifient la place et le rôle des végétaux chlorophylliens en tant que producteurs primaires de la chaîne alimentaire. → Les élèves mettent en relation la matière organique et son utilisation par les êtres humains dans les matériaux de construction, les textiles, les aliments, les médicaments.
--	---	---

Repères de progressivité		
CM1	CM2	6^e
La mise en évidence des liens de parenté entre les êtres vivants peut être abordée dès le CM .		La structure cellulaire doit en revanche être réservée à la classe de sixième .
Toutes les fonctions de nutrition ont vocation à être étudiées dès l'école élémentaire. Mais à ce niveau, on se contentera de les caractériser et de montrer qu'elles s'intègrent et répondent aux besoins de l'organisme.		
		Le rôle des microorganismes relève de la classe de sixième .

3. Matériaux et objets techniques

Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Identifier les principales évolutions du besoin et des objets. ▶ Décrire le fonctionnement d'objets techniques, leurs fonctions et leurs constitutions. ▶ Identifier les principales familles de matériaux. ▶ Concevoir et produire tout ou partie d'un objet technique en équipe pour traduire une solution technologique répondant à un besoin. ▶ Repérer et comprendre la communication et la gestion de l'information.
---------------------------------	--

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
Identifier les principales évolutions du besoin et des objets.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérer les évolutions d'un objet dans différents contextes (historique, économique, culturel). <ul style="list-style-type: none"> • L'évolution technologique (innovation, invention, principe technique). • L'évolution des besoins. 	<p>→ À partir d'un objet donné, les élèves situent ses principales évolutions dans le temps en termes de principe de fonctionnement, de forme, de matériaux, d'énergie, d'impact environnemental, de coût, d'esthétique.</p>
Décrire le fonctionnement d'objets techniques, leurs fonctions et leurs constitutions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Besoin, fonction d'usage et d'estime. ▪ Fonction technique, solutions techniques. ▪ Représentation du fonctionnement d'un objet technique. ▪ Comparaison de solutions techniques : constitutions, fonctions, organes. 	<p>→ Les élèves décrivent un objet dans son contexte. Ils sont amenés à identifier des fonctions assurées par un objet technique puis à décrire graphiquement à l'aide de croquis à main levée ou de schémas, le fonctionnement observé des éléments constituant une fonction technique. Les pièces, les constituants, les sous-ensembles sont inventoriés par les élèves. Les différentes parties sont isolées par observation en fonctionnement. Leur rôle respectif est mis en évidence.</p>
Identifier les principales familles de matériaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familles de matériaux (distinction des matériaux selon les relations entre formes, fonctions et procédés). ▪ Caractéristiques et propriétés (aptitude au façonnage, valorisation). ▪ Impact environnemental. 	<p>→ Du point de vue technologique, la notion de matériau est à mettre en relation avec la forme de l'objet, son usage et ses fonctions et les procédés de mise en forme. Il justifie le choix d'une famille de matériaux pour réaliser une pièce de l'objet en fonction des contraintes identifiées. À partir de la diversité des familles de matériaux, de leurs caractéristiques physico-chimiques, et de leurs impacts sur l'environnement, les élèves exercent un esprit critique dans des choix lors de l'analyse et de la production d'objets techniques.</p>

Concevoir et produire tout ou partie d'un objet technique en équipe pour traduire une solution technologique répondant à un besoin.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notion de contrainte. ▪ Recherche d'idées (schémas, croquis ...). ▪ Modélisation du réel (maquette, modèles géométrique et numérique), représentation en conception assistée par ordinateur. 	<p>→ En groupe, les élèves sont amenés à résoudre un problème technique, imaginer et réaliser des solutions techniques en effectuant des choix de matériaux et des moyens de réalisation.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processus, planning, protocoles, procédés de réalisation (outils, machines). ▪ Choix de matériaux. ▪ Maquette, prototype. ▪ Vérification et contrôles (dimensions, fonctionnement). 	<p>→ Les élèves traduisent leur solution par une réalisation matérielle (maquette ou prototype). Ils utilisent des moyens de prototypage, de réalisation, de modélisation. Cette solution peut être modélisée virtuellement à travers des applications programmables permettant de visualiser un comportement. Ils collectent l'information, la mettent en commun, réalisent une production unique.</p>
Repérer et comprendre la communication et la gestion de l'information	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Environnement numérique de travail. ▪ Le stockage des données, notions d'algorithmes, les objets programmables. ▪ Usage des moyens numériques dans un réseau. ▪ Usage de logiciels usuels. 	<p>→ Les élèves apprennent à connaître l'organisation d'un environnement numérique. Ils décrivent un système technique par ses composants et leurs relations. Les élèves découvrent l'algorithme en utilisant des logiciels d'applications visuelles et ludiques. Ils exploitent les moyens informatiques en pratiquant le travail collaboratif. Les élèves maîtrisent le fonctionnement de logiciels usuels et s'approprient leur fonctionnement.</p>

Repères de progressivité		
CM1	CM2	6^e
<p>Tout au long du cycle, l'appropriation des objets techniques abordés est toujours mise en relation avec les besoins de l'être humain dans son environnement.</p>		
<p>En CM1 et CM2, les matériaux utilisés sont comparés selon leurs caractéristiques dont leurs propriétés de recyclage en fin de vie.</p> <p>L'objet technique est à aborder en termes de description, de fonctions, de constitution afin de répondre aux questions : À quoi cela sert ? De quoi c'est constitué ? Comment cela fonctionne ?</p> <p>Dans ces classes, l'investigation, l'expérimentation, l'observation du fonctionnement, la recherche de résolution de problème sont à pratiquer afin de solliciter l'analyse, la recherche, et la créativité des élèves pour répondre à un problème posé. Leur solution doit aboutir la plupart du temps à une réalisation concrète favorisant la manipulation sur des matériels et l'activité pratique.</p> <p>L'usage des outils numériques est recommandé pour favoriser la communication et la représentation des objets techniques.</p>		<p>En classe de sixième, des modifications de matériaux peuvent être imaginées par les élèves afin de prendre en compte leurs impacts environnementaux.</p> <p>La recherche de solutions en réponse à un problème posé dans un contexte de la vie courante, est favorisée par une activité menée par équipes d'élèves. Elle permet d'identifier et de proposer plusieurs possibilités de solutions sans préjuger l'une d'entre elles.</p> <p>Pour ce cycle, la représentation partielle ou complète d'un objet ou d'une solution n'est pas assujettie à une norme ou un code. Cette représentation sollicite les outils numériques courants en exprimant des solutions technologiques élémentaires et en cultivant une perception esthétique liée au design.</p> <p>Les élèves sont progressivement mis en activité au sein d'une structure informatique en réseau sollicitant le stockage des données partagées.</p>

4. La planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement

Attendus de fin de cycle	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre ▶ Identifier des enjeux liés à l'environnement
---------------------------------	--

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<p>Situer la Terre dans le système solaire et caractériser les conditions de la vie terrestre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Situer la Terre dans le système solaire. ▪ Caractériser les conditions de vie sur Terre (température, présence d'eau liquide). <ul style="list-style-type: none"> • Le Soleil, les planètes. • Position de la Terre dans le système solaire. • Histoire de la Terre et développement de la vie. ▪ Décrire les mouvements de la Terre (rotation sur elle-même et alternance jour-nuit, autour du Soleil et cycle des saisons). <ul style="list-style-type: none"> • Les mouvements de la Terre sur elle-même et autour du Soleil. • Représentations géométriques de l'espace et des astres (cercle, sphère). 	<ul style="list-style-type: none"> → Travailler à partir de l'observation et de démarches scientifiques variées (modélisation, expérimentation ...). → Faire - quand c'est possible - quelques observations astronomiques directes (les constellations, éclipses, observation de Vénus et Jupiter...). → Découvrir l'évolution des connaissances sur la Terre et les objets célestes depuis l'Antiquité (notamment sur la forme de la Terre et sa position dans l'univers) jusqu'à nos jours (cf. l'exploration spatiale du système solaire).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les composantes biologiques et géologiques d'un paysage. <ul style="list-style-type: none"> • Paysages, géologie locale, interactions avec l'environnement et le peuplement. ▪ Relier certains phénomènes naturels (tempêtes, inondations, tremblements de terre) à des risques pour les populations. <ul style="list-style-type: none"> • Phénomènes géologiques traduisant activité interne de la Terre (volcanisme, tremblements de terre, ...). • Phénomènes traduisant l'activité externe de la Terre : phénomènes météorologiques et climatiques ; événements extrêmes (tempêtes, cyclones, inondations et sécheresses...). 	<ul style="list-style-type: none"> → Travailler avec l'aide de documents d'actualité (bulletins et cartes météorologiques). → Réaliser une station météorologique, une serre (mise en évidence de l'effet de serre). → Exploiter les outils de suivi et de mesures que sont les capteurs (thermomètres, baromètres...). → Commenter un sismogramme. → Étudier un risque naturel local (risque d'inondation, de glissement de terrain, de tremblement de terre...). → Mener des démarches permettant d'exploiter des exemples proches de l'école, à partir d'études de terrain et en lien avec l'éducation au développement durable.

Identifier des enjeux liés à l'environnement	<p>Répartition des êtres vivants et peuplement des milieux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire un milieu de vie dans ses diverses composantes. <ul style="list-style-type: none"> • Interactions des organismes vivants entre eux et avec leur environnement. ▪ Relier le peuplement d'un milieu et les conditions de vie. <ul style="list-style-type: none"> • Modification du peuplement en fonction des conditions physico-chimiques du milieu et des saisons. • Écosystèmes (milieu de vie avec ses caractéristiques et son peuplement) ; conséquences de la modification d'un facteur physique ou biologique sur l'écosystème. • La biodiversité, un réseau dynamique. ▪ Identifier la nature des interactions entre les êtres vivants et leur importance dans le peuplement des milieux. ▪ Identifier quelques impacts humains dans un environnement (aménagement, impact technologique...). <ul style="list-style-type: none"> • Aménagements de l'espace par les humains et contraintes naturelles ; impacts technologiques positifs et négatifs sur l'environnement. 	<p>→ Travailler à partir de l'environnement proche et par des observations lors de sorties. Utilisation de documents.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suivre et décrire le devenir de quelques matériaux de l'environnement proche. ▪ Relier les besoins de l'être humain, l'exploitation des ressources naturelles et les impacts à prévoir et gérer (risques, rejets, valorisations, épuisement des stocks). <ul style="list-style-type: none"> • Exploitation raisonnée et utilisation des ressources (eau, pétrole, charbon, minerais, biodiversité, sols, bois, roches à des fins de construction...). 	<p>→ Travailler à travers des recherches documentaires et d'une ou deux enquêtes de terrain. Prévoir de travailler à différentes échelles de temps et d'espace, en poursuivant l'éducation au développement durable.</p>

Repères de progressivité		
CM1	CM2	6^e
La place, les mouvements et la nature de la Terre, parmi les planètes du système solaire, sont détaillés tout au long du cycle par l'observation et la modélisation. La description précise des mouvements est liée au thème (1) : CM2 et 6^e .		
De même, les notions de Terre externe (atmosphère et océans) et interne sont détaillées tout au long du cycle.		
		Les échanges énergétiques liés au thème (1) sont introduits en 6^e .
Il faudra veiller à une cohérence avec la progression des outils mathématiques.		
La mise en relation des paysages ou des phénomènes géologiques avec la nature du sous-sol et l'activité interne de la Terre peut être étudiée dès le CM .		
		Les explications géologiques relèvent de la classe de 6^e .

Mathématiques

Dans la continuité des cycles précédents, le cycle 3 assure la poursuite du développement des six compétences majeures des mathématiques : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. La résolution de problèmes constitue le critère principal de la maîtrise des connaissances dans tous les domaines des mathématiques, mais elle est également le moyen d'en assurer une appropriation qui en garantit le sens. Si la modélisation algébrique relève avant tout du cycle 4 et du lycée, la résolution de problèmes permet déjà de montrer comment des notions mathématiques peuvent être des outils pertinents pour résoudre certaines situations.

Les situations sur lesquelles portent les problèmes sont, le plus souvent, issues d'autres enseignements, de la vie de classe ou de la vie courante. Les élèves fréquentent également des problèmes issus d'un contexte interne aux mathématiques. La mise en perspective historique de certaines connaissances (numération de position, apparition des nombres décimaux, du système métrique, etc.) contribue à enrichir la culture scientifique des élèves. On veille aussi à proposer aux élèves des problèmes pour apprendre à chercher qui ne soient pas directement reliés à la notion en cours d'étude, qui ne comportent pas forcément une seule solution, qui ne se résolvent pas uniquement avec une ou plusieurs opérations mais par un raisonnement et des recherches par tâtonnements.

Le cycle 3 vise à approfondir des notions mathématiques abordées au cycle 2, à en étendre le domaine d'étude, à consolider l'automatisation des techniques écrites de calcul introduites précédemment (addition, soustraction et multiplication) ainsi que les résultats et procédures de calcul mental du cycle 2, mais aussi à construire de nouvelles techniques de calcul écrites (division) et mentales, enfin à introduire des notions nouvelles comme les nombres décimaux, la proportionnalité ou l'étude de nouvelles grandeurs (aire, volume, angle notamment).

Les activités géométriques pratiquées au cycle 3 s'inscrivent dans la continuité de celles fréquentées au cycle 2. Elles s'en distinguent par une part plus grande accordée au raisonnement et à l'argumentation qui complètent la perception et l'usage des instruments. Elles sont aussi une occasion de fréquenter de nouvelles représentations de l'espace (patrons, perspectives, vues de face, de côté, de dessus...).

En complément de l'usage du papier, du crayon et de la manipulation d'objets concrets, les outils numériques sont progressivement introduits. Ainsi, l'usage de logiciels de calcul et de numération permet d'approfondir les connaissances des propriétés des nombres et des opérations comme d'accroître la maîtrise de certaines techniques de calculs. De même, des activités géométriques peuvent être l'occasion d'amener les élèves à utiliser différents supports de travail : papier et crayon, mais aussi logiciels de géométrie dynamique, d'initiation à la programmation ou logiciels de visualisation de cartes, de plans.

Compétences travaillées		Domaines du socle
Chercher	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prélever et organiser les informations nécessaires à la résolution de problèmes à partir de supports variés : textes, tableaux, diagrammes, graphiques, dessins, schémas, etc. ▪ S'engager dans une démarche, observer, questionner, manipuler, expérimenter, émettre des hypothèses, en mobilisant des outils ou des procédures mathématiques déjà rencontrées, en élaborant un raisonnement adapté à une situation nouvelle. ▪ Tester, essayer plusieurs pistes de résolution. 	2, 4
Modéliser	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser les mathématiques pour résoudre quelques problèmes issus de situations de la vie quotidienne. ▪ Reconnaître et distinguer des problèmes relevant de situations additives, multiplicatives, de proportionnalité. ▪ Reconnaître des situations réelles pouvant être modélisées par des relations géométriques (alignement, parallélisme, perpendicularité, symétrie). ▪ Utiliser des propriétés géométriques pour reconnaître des objets. 	1, 2, 4
Représenter	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser des outils pour représenter un problème : dessins, schémas, diagrammes, graphiques, écritures avec parenthésages, ... ▪ Produire et utiliser diverses représentations des fractions simples et des nombres décimaux. ▪ Analyser une figure plane sous différents aspects (surface, contour de celle-ci, lignes et points). ▪ Reconnaître et utiliser des premiers éléments de codages d'une figure plane ou d'un solide. ▪ Utiliser et produire des représentations de solides et de situations spatiales. 	1, 5
Raisonner	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes nécessitant l'organisation de données multiples ou la construction d'une démarche qui combine des étapes de raisonnement. ▪ En géométrie, passer progressivement de la perception au contrôle par les instruments pour amorcer des raisonnements s'appuyant uniquement sur des propriétés des figures et sur des relations entre objets. ▪ Progresser collectivement dans une investigation en sachant prendre en compte le point de vue d'autrui. ▪ Justifier ses affirmations et rechercher la validité des informations dont on dispose. 	2, 3, 4
Calculer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calculer avec des nombres décimaux, de manière exacte ou approchée, en utilisant des stratégies ou des techniques appropriées (mentalement, en ligne, ou en posant les opérations). ▪ Contrôler la vraisemblance de ses résultats. ▪ Utiliser une calculatrice pour trouver ou vérifier un résultat. 	4

Communiquer	<ul style="list-style-type: none">▪ Utiliser progressivement un vocabulaire adéquat et/ou des notations adaptées pour décrire une situation, exposer une argumentation.▪ Expliquer sa démarche ou son raisonnement, comprendre les explications d'un autre et argumenter dans l'échange.	1, 3
--------------------	---	-------------

Nombres et calculs

Au cycle 3, l'étude des grands nombres permet d'enrichir la compréhension de notre système de numération (numération orale et numération écrite) et de mobiliser ses propriétés lors de calculs.

Les fractions puis les nombres décimaux apparaissent comme de nouveaux nombres introduits pour pallier l'insuffisance des nombres entiers, notamment pour mesurer des longueurs, des aires et repérer des points sur une demi-droite graduée. Le lien à établir avec les connaissances acquises à propos des entiers est essentiel. Avoir une bonne compréhension des relations entre les différentes unités de numération des entiers (unités, dizaines, centaines de chaque ordre) permet de les prolonger aux dixièmes, centièmes... Les caractéristiques communes entre le système de numération et le système métrique sont mises en évidence. L'écriture à virgule est présentée comme une convention d'écriture d'une fraction décimale ou d'une somme de fractions décimales. Cela permet de mettre à jour la nature des nombres décimaux et de justifier les règles de comparaison (qui se différencient de celles mises en œuvre pour les entiers) et de calcul.

Le calcul mental, le calcul posé et le calcul instrumenté sont à construire en interaction. Ainsi, le calcul mental est mobilisé dans le calcul posé et il peut être utilisé pour fournir un ordre de grandeur avant un calcul instrumenté. Réciproquement, le calcul ins-

trumenté peut permettre de vérifier un résultat obtenu par le calcul mental ou par le calcul posé.

Le calcul, dans toutes ses modalités, contribue à la connaissance des nombres. Ainsi, même si le calcul mental permet de produire des résultats utiles dans différents contextes de la vie quotidienne, son enseignement vise néanmoins prioritairement l'exploration des nombres et des propriétés des opérations. Il s'agit d'amener les élèves à s'adapter en adoptant la procédure la plus efficace en fonction de leurs connaissances mais aussi et surtout en fonction des nombres et des opérations mis en jeu dans les calculs. Pour cela, il est indispensable que les élèves puissent s'appuyer sur suffisamment de faits numériques mémorisés et de modules de calcul élémentaires automatisés. De même, si la maîtrise des techniques opératoires écrites permet à l'élève d'obtenir un résultat de calcul, la construction de ces techniques est l'occasion de retravailler les propriétés de la numération et de rencontrer des exemples d'algorithmes complexes.

Les problèmes arithmétiques proposés au cycle 3 permettent d'enrichir le sens des opérations déjà abordées au cycle 2 et d'en étudier de nouvelles. Les procédures de traitement de ces problèmes peuvent évoluer en fonction des nombres en jeu et de leur structure. Le calcul contribuant aussi à la représentation des problèmes, il s'agit de développer simultanément chez les élèves des aptitudes de calcul et de résolution de problèmes arithmétiques (le travail sur la technique et sur le sens devant se nourrir l'un l'autre).

Attendus de fin de cycle

- ▶ **Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux.**
- ▶ **Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux.**
- ▶ **Résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, les nombres décimaux et le calcul.**

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Composer, décomposer les grands nombres entiers, en utilisant des regroupements par milliers. <ul style="list-style-type: none"> • Unités de numération (unités simples, dizaines, centaines, milliers, millions, milliards) et leurs relations. ▪ Comprendre et appliquer les règles de la numération aux grands nombres (jusqu'à 12 chiffres). ▪ Comparer, ranger, encadrer des grands nombres entiers, les repérer et les placer sur une demi-droite graduée adaptée. 	<ul style="list-style-type: none"> → Situations dont la résolution mobilise des connaissances sur la numération ou des conversions d'unités de numération. → Illustrer les grands nombres à l'aide d'exemples d'ordres de grandeurs (population française, population mondiale, rayon de la Terre, âge du système solaire...). → Le travail sur certaines unités de masse ou de longueur et sur leurs relations (gramme, kilogramme, tonne ; centimètre, mètre, kilomètre, etc.) permet un retour sur les règles de numération.
<p>Utiliser et représenter les grands nombres entiers, des fractions simples, les nombres décimaux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre et utiliser la notion de fractions simples. <ul style="list-style-type: none"> • Écritures fractionnaires. • Diverses désignations des fractions (orales, écrites et décompositions). ▪ Repérer et placer des fractions sur une demi-droite graduée adaptée. <ul style="list-style-type: none"> • Une première extension de la relation d'ordre. ▪ Encadrer une fraction par deux nombres entiers consécutifs. ▪ Établir des égalités entre des fractions simples. 	<ul style="list-style-type: none"> → Utiliser des fractions pour : <ul style="list-style-type: none"> ♦ rendre compte de partage de grandeurs ou de mesure de grandeurs dans des cas simples ; ♦ exprimer un quotient. → Situation permettant de relier les formulations la moitié, le tiers, le quart et 1/2 de, 1/3 de, 1/4 de, etc. (fractions vues comme opérateurs). → Par exemple, en utilisant une demi-droite graduée, les élèves établissent que $5/10 = 1/2$, que $10/100 = 1/10$, etc. → Écrire une fraction sous forme de somme d'un entier et d'une fraction inférieure à 1.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprendre et utiliser la notion de nombre décimal. <ul style="list-style-type: none"> • Spécificités des nombres décimaux. ▪ Associer diverses désignations d'un nombre décimal (fractions décimales, écritures à virgule et décompositions). <ul style="list-style-type: none"> • Règles et fonctionnement des systèmes de numération dans le champ des nombres décimaux, relations entre unités de numération (point de vue décimal), valeurs des chiffres en fonction de leur rang dans l'écriture à virgule d'un nombre décimal (point de vue positionnel). ▪ Repérer et placer des décimaux sur une demi-droite graduée adaptée. ▪ Comparer, ranger, encadrer, intercaler des nombres décimaux. ▪ Ordre sur les nombres décimaux. 	<ul style="list-style-type: none"> → Situations nécessitant : <ul style="list-style-type: none"> ♦ d'utiliser des nombres décimaux pour rendre compte de partage de grandeurs ou de mesure de grandeurs dans des cas simples ; ♦ d'utiliser différentes représentations : mesures de longueurs et aires, une unité étant choisie ; ♦ de faire le lien entre les unités de numération et les unités de mesure (dixième/dm/dg/dL, centième/cm/cg/cL/centimes d'euros, etc.). → La demi-droite numérique graduée est l'occasion de mettre en évidence des agrandissements successifs de la graduation du 1/10 au 1/1000.

Calculer avec des nombres entiers et des nombres décimaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mémoriser des faits numériques et des procédures élémentaires de calcul. ▪ 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. <ul style="list-style-type: none"> • Addition, soustraction, multiplication, division. • Propriétés des opérations : <ul style="list-style-type: none"> ♦ $2+9 = 9+2$ ♦ $3\times 5\times 2 = 3\times 10$ ♦ $5\times 12 = 5\times 10 + 5\times 2$ • Faits et procédures numériques additifs et multiplicatifs. • Multiples et diviseurs des nombres d'usage courant. • Critères de divisibilité (2, 3, 4, 5, 9, 10). 	<p>→ Exemples de faits et procédures numériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ multiplier ou diviser par 10, par 100, par 1000 un nombre décimal, ♦ rechercher le complément à l'unité, à la dizaine, à la centaine supérieure, ♦ encadrer un nombre entre deux multiples consécutifs, ♦ trouver un quotient, un reste, ♦ multiplier par 5, par 25, par 50, par 100, par 0,1, par 0,5 ... <p>→ Utiliser différentes présentations pour communiquer les calculs (formulations orales, calcul posé, en ligne, en colonne, etc.).</p> <p>→ En lien avec la calculatrice, introduire et travailler la priorité de la multiplication sur l'addition et la soustraction ainsi que l'usage des parenthèses.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcul mental : calculer mentalement pour obtenir un résultat exact ou évaluer un ordre de grandeur. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcul en ligne : utiliser des parenthèses dans des situations très simples. <ul style="list-style-type: none"> • Règles d'usage des parenthèses. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcul posé : mettre en œuvre un algorithme de calcul posé pour l'addition, la soustraction, la multiplication, la division. <ul style="list-style-type: none"> • Techniques opératoires de calcul (dans le cas de la division, on se limite à diviser par un entier). 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcul instrumenté : utiliser une calculatrice pour trouver ou vérifier un résultat. <ul style="list-style-type: none"> • Fonctions de base d'une calculatrice. 	

Résoudre des problèmes en utilisant des fractions simples, les nombres décimaux et le calcul	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes mettant en jeu les quatre opérations. <ul style="list-style-type: none"> • Sens des opérations. • Problèmes relevant : <ul style="list-style-type: none"> ♦ des structures additives ; ♦ des structures multiplicatives. 	→ Enrichir le répertoire des problèmes additifs et multiplicatifs, notamment les problèmes relevant de la division.
	<p>Organisation et gestion de données</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Prélever des données numériques à partir de supports variés. Produire des tableaux, diagrammes et graphiques organisant des données numériques. ▪ Exploiter et communiquer des résultats de mesures. <ul style="list-style-type: none"> • Représentations usuelles : <ul style="list-style-type: none"> ♦ tableaux (en deux ou plusieurs colonnes, à double entrée) ; ♦ diagrammes en bâtons, circulaires ou semi-circulaires ; ♦ graphiques cartésiens. 	<p>→ Extraire ou traiter des données issues d'articles de journaux.</p> <p>→ Organiser des données issues d'autres enseignements (sciences et technologie, histoire et géographie, éducation physique et sportive...) en vue de les traiter.</p>
	<p>Proportionnalité</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître et résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité en utilisant une procédure adaptée. 	<p>→ Situations permettant une rencontre avec des échelles, des vitesses constantes, des taux de pourcentage, en lien avec l'étude des fractions décimales.</p> <p>→ Mobiliser les propriétés de linéarité (additives et multiplicatives), de proportionnalité, de passage à l'unité.</p> <p>→ Utiliser des exemples de tableaux de proportionnalité.</p>

Repères de progressivité

CM1

CM2

6^e

Il est possible, lors de la résolution de problèmes, d'aller au-delà des repères de progressivité identifiés pour chaque niveau.

En début du cycle, les nombres sont abordés jusqu'à 1 000 000, puis progressivement jusqu'au milliard. Ce travail devra être entretenu tout au long du cycle 3.

CM1	CM2	6 ^e
<p>Fractions et décimaux : Les fractions sont à la fois objet d'étude et support pour l'introduction et l'apprentissage des nombres décimaux. Pour cette raison, on commence dès le CM1 l'étude des fractions simples (comme $2/3, 1/4, 5/2$) et des fractions décimales. Du CM1 à la 6^e, on aborde différentes conceptions possibles de la fraction, du partage de grandeurs jusqu'au quotient de deux nombres entiers, qui sera étudié en 6^e. Pour les nombres décimaux, les activités peuvent se limiter aux centièmes en début de cycle pour s'étendre aux dix-millièmes en 6^e.</p>		
<p>Le calcul : La pratique du calcul mental s'étend progressivement des nombres entiers aux nombres décimaux, et les procédures à mobiliser se complexifient.</p>		
<p>Les différentes techniques opératoires portent sur des nombres entiers et/ou des nombres décimaux :</p>		
<p>addition et soustraction pour les nombres décimaux dès le CM1 ;</p>	<p>multiplication d'un nombre décimal par un nombre entier au CM2,</p>	<p>de deux nombres décimaux en 6^e ;</p>
<p>division euclidienne dès le début de cycle,</p>	<p>division de deux nombres entiers avec quotient décimal, division d'un nombre décimal par un nombre entier à partir du CM2.</p>	
<p>La résolution de problème : La progressivité sur la résolution de problèmes, outre la structure mathématique du problème, repose notamment sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les nombres mis en jeu : entiers (tout au long du cycle) puis décimaux ; ▪ le nombre d'étapes de calcul et la détermination ou non de ces étapes par les élèves : selon les cas, à tous les niveaux du cycle 3, on passe de problèmes dont la solution engage une démarche à une ou plusieurs étapes indiquées dans l'énoncé à des problèmes, en 6^e, nécessitant l'organisation de données multiples ou la construction d'une démarche ; ▪ les supports envisagés pour la prise d'informations : la collecte des informations utiles peut se faire à partir d'un support unique en CM1 (texte ou tableau ou représentation graphique) puis à partir de deux supports complémentaires pour aller vers des tâches complexes mêlant plusieurs supports en 6^e. <p>La communication de la démarche et des résultats prend différentes formes et s'enrichit au cours du cycle.</p> <p>Dès le début du cycle, les problèmes proposés relèvent des quatre opérations, l'objectif est d'automatiser la reconnaissance de l'opération en fin de cycle 3.</p>		

Grandeurs et mesures

Au cycle 3, les connaissances des grandeurs déjà fréquentées au cycle 2 (longueur, masse, contenance, durée, prix) sont complétées et structurées, en particulier à travers la maîtrise des unités légales du Système International d'unités (numération décimale ou sexagésimale) et de leurs relations. Un des enjeux est d'enrichir la notion de grandeur en abordant la notion d'aire d'une surface et en la distinguant clairement de celle de périmètre. Les élèves approchent la notion d'angle et se familiarisent avec la notion de volume en la liant tout d'abord à celle de contenance.

La notion de mesure d'une grandeur, consiste à associer, une unité étant choisie, un nombre (entier ou non) à la grandeur considérée. Il s'agit de déterminer combien d'unités ou de fractionnements de l'unité sont contenus dans la grandeur à mesurer. Les opérations sur les gran-

deurs permettent également d'aborder les opérations sur leurs mesures. Les notions de grandeur et de mesure de la grandeur se construisent dialectiquement, en résolvant des problèmes faisant appel à différents types de tâches (comparer, estimer, mesurer). Dans le cadre des grandeurs, la proportionnalité sera mise en évidence et convoquée pour résoudre des problèmes dans différents contextes.

Dans la continuité du cycle 2, le travail sur l'estimation participe à la validation de résultats et permet de donner du sens à ces grandeurs et à leur mesure (estimer en prenant appui sur des références déjà construites : longueurs et aire d'un terrain de basket, aire d'un timbre, masse d'un trombone, masse et volume d'une bouteille de lait...).

Attendus de fin de cycle

- ▶ **Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, volume, angle.**
- ▶ **Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs.**
- ▶ **Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs (géométriques, physiques, économiques) en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux.**

Connaissances et compétences associées	Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève	
<p>Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, volume, angle</p> <p>Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparer des périmètres avec ou sans recours à la mesure. ▪ Mesurer des périmètres en reportant des unités et des fractions d'unités, ou en utilisant une formule. <ul style="list-style-type: none"> • Notion de longueur : cas particulier du périmètre. • Formule du périmètre d'un carré, d'un rectangle. • Formule de la longueur d'un cercle. • Unités relatives aux longueurs : relations entre les unités de longueur et les unités de numération (grands nombres, nombres décimaux). 	<ul style="list-style-type: none"> → Utiliser des instruments de mesure : décimètre, pied à coulisse, visée laser (télémètre), applications numériques diverses. → Adapter le choix de l'unité, de l'instrument en fonction de l'objet (ordre de grandeur) ou en fonction de la précision souhaitée. → Aborder la notion de distance comme plus court chemin entre deux points, entre un point et une droite.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparer, classer et ranger des surfaces selon leurs aires sans avoir recours à la mesure. ▪ Différencier aire et périmètre d'une surface. ▪ Déterminer la mesure de l'aire d'une surface à partir d'un pavage simple ou en utilisant une formule. ▪ Estimer la mesure d'une aire par différentes procédures. <ul style="list-style-type: none"> • Unités usuelles d'aire : multiples et sous-multiples du m^2 et leurs relations, are et hectare. • Formules de l'aire d'un carré, d'un rectangle, d'un triangle, d'un disque. 	<ul style="list-style-type: none"> → Situations amenant les élèves à : <ul style="list-style-type: none"> ♦ superposer, découper, recoller des surfaces ; ♦ utiliser des pavages afin de mieux comprendre l'action de mesurer une aire. → Adapter le choix de l'unité en fonction de l'objet (ordre de grandeur) ou en fonction de la précision souhaitée ou en fonction du domaine numérique considéré.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relier les unités de volume et de contenance. ▪ Estimer la mesure d'un volume par différentes procédures. <ul style="list-style-type: none"> • Unités usuelles de contenance (multiples et sous multiples du litre). • Unités usuelles de volume (cm^3, dm^3, m^3), relations entre les unités. ▪ Déterminer le volume d'un pavé droit en se rapportant à un dénombrement d'unités ou en utilisant une formule. <ul style="list-style-type: none"> • Formule du volume d'un cube, d'un pavé droit. 	<ul style="list-style-type: none"> → Comparer ou mesurer des contenances (ou volumes intérieurs d'un récipient) sans avoir recours à la mesure ou en se rapportant à un dénombrement. → Par exemple, trouver le nombre de cubes de 1 cm d'arête nécessaires pour remplir un pavé droit. → Adapter le choix de l'unité en fonction de l'objet (ordre de grandeur) ou en fonction de la précision souhaitée.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier des angles dans une figure géométrique. ▪ Comparer des angles. ▪ Reproduire un angle donné en utilisant un gabarit. ▪ Reconnaître qu'un angle est droit, aigu ou obtus. ▪ Estimer la mesure d'un angle. ▪ Estimer et vérifier qu'un angle est droit, aigu ou obtus. ▪ Utiliser un instrument de mesure (le rapporteur) et une unité de mesure (le degré) pour : <ul style="list-style-type: none"> ♦ déterminer la mesure en degré d'un angle ; ♦ construire un angle de mesure donnée en degrés. <ul style="list-style-type: none"> • Notion d'angle. • Lexique associé aux angles : angle droit, aigu, obtus. • Mesure en degré d'un angle. 	<ul style="list-style-type: none"> → Avant le travail sur les mesures, établir des relations entre des angles (sommes, partages, référence aux angles du triangle équilatéral, du triangle rectangle isocèle). → Comparer des angles sans avoir recours à leur mesure (par superposition, avec un calque). → Différencier angles aigus et angles obtus → Estimer la mesure d'un angle, par exemple à 10° près, et vérifier à l'aide du rapporteur. → Utiliser des gabarits d'angles, l'équerre, le rapporteur. Le rapporteur est un nouvel instrument de mesure qu'il convient d'introduire à l'occasion de la construction et de l'étude des figures.
--	--	---

Résoudre des problèmes impliquant des grandeurs (géométriques, physiques, économiques) en utilisant des nombres entiers et des nombres décimaux	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Résoudre des problèmes de comparaison avec et sans recours à la mesure. ▪ Résoudre des problèmes dont la résolution mobilise simultanément des unités différentes de mesure et/ou des conversions. 	→ Situations amenant les élèves à compléter les unités de grandeur (longueur, masse, contenance, durée) et à mettre en évidence les relations entre elles.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calculer des périmètres, des aires ou des volumes, en mobilisant ou non, selon les cas, des formules. <ul style="list-style-type: none"> • Formules donnant <ul style="list-style-type: none"> ♦ le périmètre d'un carré, d'un rectangle, longueur d'un cercle ; ♦ l'aire d'un carré, d'un rectangle, d'un triangle, d'un disque ; ♦ le volume d'un cube, d'un pavé droit. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Calculer la durée écoulée entre deux instants donnés. ▪ Déterminer un instant à partir de la connaissance d'un instant et d'une durée. <ul style="list-style-type: none"> • Unités de mesures usuelles: jour, semaine, heure, minute, seconde, dixième de seconde, mois, année, siècle, millénaire. 	→ Utiliser les unités de mesure des durées et leurs relations. → Exploiter des ressources variées : <ul style="list-style-type: none"> ♦ tableaux d'horaires ou de réservation de transport, ♦ tableaux d'horaires de marées, d'activités sportives, ♦ programmes de cinéma, de théâtre, programmes télévisés. → Ces différentes ressources sont utilisées sur un support papier ou un support numérique en ligne.
	Proportionnalité <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier une situation de proportionnalité entre deux grandeurs. <ul style="list-style-type: none"> • Graphiques représentant des variations entre deux grandeurs. 	→ Comparer distance parcourue et temps écoulé, quantité d'essence consommée et distance parcourue, quantité de liquide écoulée et temps écoulé, etc.

Repères de progressivité			
	CM1	CM2	6^e
	Il est possible, lors de la résolution de problèmes, d'aller avec certains élèves ou avec toute la classe au-delà des repères de progressivité identifiés pour chaque niveau.		
	L'étude d'une grandeur nécessite des activités ayant pour but de définir la grandeur (comparaison directe ou indirecte, ou recours à la mesure), d'explorer les unités du système international d'unités correspondant, de faire usage des instruments de mesure de cette grandeur, de calculer des mesures avec ou sans formule. Toutefois, selon la grandeur ou selon la fréquentation de celle-ci au cours du cycle précédent, les comparaisons directes ou indirectes de grandeurs (longueur, masse et durée) ne seront pas reprises systématiquement.		
Les longueurs	En 6 ^e , le travail sur les longueurs permet en particulier de consolider la notion de périmètre, et d'établir la notion de distance entre deux points, entre un point et une droite. L'usage du compas permet de comparer et reporter des longueurs, de comprendre la définition du cercle (comme ensemble des points à égale distance du centre). La construction et l'utilisation des formules du périmètre du carré et du rectangle interviennent progressivement au cours du cycle.		
			La formule donnant la longueur d'un cercle est utilisée en 6 ^e .
Les durées	Un travail de consolidation de la lecture de l'heure, de l'utilisation des unités de mesure des durées et de leurs relations ainsi que des instruments de mesure des durées est mené en CM1 et en CM2 .		
	Tout au long du cycle, la résolution de problèmes s'articule autour de deux types de tâches : calculer une durée à partir de la donnée de l'instant initial et de l'instant final, déterminer un instant à partir de la connaissance d'un instant et d'une durée. La maîtrise des unités de mesure de durées et de leurs relations permet d'organiser la progressivité de ces problèmes.		

	CM1	CM2	6 ^e
Les aires	Tout au long du cycle, il convient de choisir la procédure adaptée pour comparer les aires de deux surfaces, pour déterminer la mesure d'une aire avec ou sans recours aux formules.		
	Dès le CM1 , on compare et on classe des surfaces selon leur aire. La mesure ou l'estimation de l'aire d'une surface à l'aide d'une surface de référence ou d'un réseau quadrillé est ensuite abordée. Une fois ces notions stabilisées, on découvre et on utilise les unités d'aire usuelle et leurs relations. On peut alors construire et utiliser les formules pour calculer l'aire d'un carré, d'un rectangle,		puis en 6^e , calculer l'aire d'un triangle rectangle, d'un triangle quelconque dont une hauteur est connue, d'un disque.
Contenance et volume	En continuité avec le cycle 2, la notion de volume sera vue d'abord comme une contenance. Au primaire, on compare des contenance sans les mesurer et on mesure la contenance d'un récipient par un dénombrement d'unités, en particulier en utilisant les unités usuelles (L, dL, cL, mL) et leurs relations.		Au collège, ce travail est poursuivi en déterminant le volume d'un pavé droit. On relie alors les unités de volume et de contenance (1 L = 1 dm ³ ; 1 000 L = 1 m ³).
Les angles	Au primaire, il s'agit d'estimer et de vérifier, en utilisant l'équerre si nécessaire, qu'un angle est droit, aigu ou obtus, de comparer les angles d'une figure puis de reproduire un angle, en utilisant un gabarit.		Ce travail est poursuivi au collège, où l'on introduira une unité de mesure des angles et l'utilisation d'un outil de mesure (le rapporteur).

Espace et géométrie

À l'articulation de l'école primaire et du collège, le cycle 3 constitue une étape importante dans l'approche des concepts géométriques. Prolongeant le travail amorcé au cycle 2, les activités permettent aux élèves de passer progressivement d'une géométrie où les objets (le carré, la droite, le cube, etc.) et leurs propriétés sont contrôlés par la perception à une géométrie où ils le sont par le recours à des instruments, par l'explicitation de propriétés pour aller ensuite vers une géométrie dont la validation ne s'appuie que sur le raisonnement et l'argumentation. Différentes caractérisations d'un même objet ou d'une même notion s'enrichissant mutuellement permettent aux élèves de passer du regard ordinaire porté sur un dessin au regard géométrique porté sur une figure.

Les situations faisant appel à différents types de tâches (reconnaître, nommer, comparer, vérifier, décrire, reproduire, représenter, construire) portant sur des objets géométriques, sont privilégiées afin de faire émerger des concepts géométriques (caractérisations et propriétés

des objets, relations entre les objets) et de les enrichir. Un jeu sur les contraintes de la situation, sur les supports et les instruments mis à disposition des élèves, permet une évolution des procédures de traitement des problèmes et un enrichissement des connaissances.

Les professeurs veillent à utiliser un langage précis et adapté pour décrire les actions et les gestes réalisés par les élèves (pliages, tracés à main levée ou avec utilisation de gabarits et d'instruments usuels ou lors de l'utilisation de logiciels). Ceux-ci sont progressivement encouragés à utiliser ce langage.

Les activités spatiales et géométriques sont à mettre en lien avec les deux autres thèmes : résoudre dans un autre cadre des problèmes relevant de la proportionnalité ; utiliser en situation les grandeurs (géométriques) et leur mesure. Par ailleurs, elles constituent des moments privilégiés pour une première initiation à la programmation notamment à travers la programmation de déplacements ou de construction de figures.

Attendus de fin de cycle

- ▶ (Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations.
- ▶ Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire des figures et solides usuels.
- ▶ Reconnaître et utiliser quelques relations géométriques (notions d'alignement, d'appartenance, de perpendicularité, de parallélisme, d'égalité de longueurs, d'égalité d'angle, de distance entre deux points, de symétrie, d'agrandissement et de réduction).

Connaissances et compétences associées		Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève
(Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se repérer, décrire ou exécuter des déplacements, sur un plan ou sur une carte. ▪ Accomplir, décrire, coder des déplacements dans des espaces familiers. ▪ Programmer les déplacements d'un robot ou ceux d'un personnage sur un écran. <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulaire permettant de définir des positions et des déplacements. • Divers modes de représentation de l'espace. 	<p>→ Situations donnant lieu à des repérages dans l'espace ou à la description, au codage ou au décodage de déplacements.</p> <p>→ Travailler :</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ dans des espaces de travail de tailles différentes (la feuille de papier, la cour de récréation, le quartier, la ville, etc.) ; ♦ à partir de plans schématiques (par exemple, chercher l'itinéraire le plus court ou demandant le moins de correspondances sur un plan de métro ou d'autobus) ; ♦ avec de nouvelles ressources comme les systèmes d'information géographique, des logiciels d'initiation à la programmation...

Reconnaitre, nommer, décrire, reproduire, représenter, construire quelques solides et figures géométriques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître, nommer, comparer, vérifier, décrire : <ul style="list-style-type: none"> • des figures simples ou complexes (assemblages de figures simples) ; • des solides simples ou des assemblages de solides simples à partir de certaines de leurs propriétés. ▪ Figures planes et solides, premières caractérisations : <ul style="list-style-type: none"> • triangles dont les triangles particuliers (triangle rectangle, triangle isocèle, triangle équilatéral) ; • quadrilatères dont les quadrilatères particuliers (carré, rectangle, losange, première approche du parallélogramme) ; • cercle (comme ensemble des points situés à une distance donnée d'un point donné). ▪ Vocabulaire approprié pour nommer les solides : pavé droit, cube, prisme droit, pyramide régulière, cylindre, cône, boule. 	<ul style="list-style-type: none"> → Situations de reproduction ou de construction mobilisant des gestes élémentaires de mesurage et de tracé et des connaissances sur les figures usuelles → Reproduire (à l'échelle ou non) une figure à partir d'un modèle et d'éléments déjà tracés. → Utiliser des représentations planes de solides (patrons, perspectives, vues de face, de côté, de dessus,...) et représenter des figures planes en traçant des figures à main levée. → Les éléments de vocabulaire associés aux objets et à leurs propriétés (solide, polyèdre, face, arête, polygone, côté, sommet, angle, demi droite, segment, cercle, rayon, diamètre, milieu, médiatrice, hauteur, etc.) sont introduits et utilisés en contexte pour en préciser le sens : jeu du portrait, échange de messages, jeux d'associations (figures, désignations, propriétés, représentations).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire, représenter, construire : <ul style="list-style-type: none"> • des figures simples ou complexes (assemblages de figures simples) • des solides simples ou des assemblages de solides simples sous forme de maquettes ou de dessins ou à partir d'un patron (donné, dans le cas d'un prisme ou d'une pyramide, ou à construire dans le cas d'un pavé droit). 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réaliser, compléter et rédiger un programme de construction. ▪ Réaliser une figure simple ou une figure composée de figures simples à l'aide d'un logiciel. 	

Reconnaitre et utiliser quelques relations géométriques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Effectuer des tracés correspondant à des relations de perpendicularité ou de parallélisme de droites et de segments. ▪ Déterminer le plus court chemin entre deux points (en lien avec la notion d'alignement). ▪ Déterminer le plus court chemin entre un point et une droite ou entre deux droites parallèles (en lien avec la perpendicularité). <ul style="list-style-type: none"> • Alignement, appartenance. • Perpendicularité, parallélisme (construction de droites parallèles, lien avec la propriété reliant droites parallèles et perpendiculaires). • Égalité de longueurs. • Égalité d'angles. • Distance entre deux points, entre un point et une droite. 	<ul style="list-style-type: none"> → Situations conduisant les élèves à utiliser des techniques qui évoluent en fonction des supports et des instruments choisis ; par exemple pour la symétrie axiale, passer du pliage ou de l'utilisation de papier calque à la construction du symétrique d'un point par rapport à une droite à l'équerre ou au compas. → Exemples d'instruments : règle graduée, équerre, compas, gabarits d'angles, bandes de papier, papier calque. → Exemples de supports variés : géoplans, papier quadrillé, papier pointé, papier uni. → Exemples de matériels : papier/crayon, logiciels de géométrie dynamique, d'initiation à la programmation, logiciels de visualisation de cartes, de plans.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compléter une figure par symétrie axiale. ▪ Construire la figure symétrique d'une figure donnée par rapport à un axe donné que l'axe de symétrie coupe ou non la figure, construire le symétrique d'une droite, d'un segment, d'un point par rapport à un axe donné. <ul style="list-style-type: none"> • Figure symétrique, axe de symétrie d'une figure, figures symétriques par rapport à un axe. • Propriétés de conservation de la symétrie axiale. • Médiatrice d'un segment. 	
	<p>Proportionnalité</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reproduire une figure en respectant une échelle. ▪ Agrandissement ou réduction d'une figure. 	<ul style="list-style-type: none"> → Reproduire une figure à partir d'un modèle (l'échelle pouvant être donnée par des éléments déjà tracés).

Repères de progressivité			
	CM1	CM2	6^e
	Il est possible, lors de la résolution de problèmes, d'aller avec certains élèves ou avec toute la classe au-delà des repères de progressivité identifiés pour chaque niveau.		
Les apprentissages spatiaux	Dans la continuité du cycle 2 et tout au long du cycle, les apprentissages spatiaux se réalisent à partir de problèmes de repérage de déplacement d'objets, d'élaboration de représentation dans des espaces réels, matérialisés (plans, cartes...) ou numériques.		
Les apprentissages géométriques	Ces apprentissages développent la connaissance de figures planes, de solides mais aussi de relations entre objets et de propriétés des objets.		
		Le parallélogramme ne fait l'objet que d'une première fréquentation en 6 ^e et est notamment l'occasion d'un retour sur la notion de parallélisme.	
	Le choix des objets considérés et des relations et propriétés à prendre en compte, les contraintes sur les instruments à utiliser, les gestes à réaliser, les justifications et moyens de validation acceptés permettent d'organiser la progressivité des apprentissages et d'enrichir les procédures de résolution des élèves. Ainsi, ce ne sont pas seulement les tâches qui évoluent d'un niveau à l'autre mais les procédures pour réaliser ces tâches.		
	<p>La progressivité s'organise en prenant en compte :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ les gestes de géométrie : certaines compétences de construction, comme tracer un segment d'une longueur donnée ou reporter la longueur d'un segment (CM1-CM2) ou encore reproduire un angle (6^e) sont menées conjointement avec les apprentissages du domaine « grandeurs et mesures », ▪ l'évolution des procédures et de la qualité des connaissances mobilisées : ainsi, l'élève doit tout d'abord savoir reconnaître un carré en prenant en compte la perpendicularité et l'égalité des mesures des côtés (CM1-CM2) puis progressivement de montrer qu'il s'agit d'un carré à partir des propriétés de ses diagonales ou de ses axes de symétrie (6^e), ▪ les objets géométriques fréquents, ▪ la maîtrise de nouvelles techniques de tracé (par rapport au cycle 2). 		

	CM1	CM2	6 ^e
Le raisonnement		À partir du CM2 , on amène les élèves à dépasser la dimension perceptive et instrumentée pour raisonner uniquement sur les propriétés et les relations. Par exemple, l'usage de la règle et du compas pour tracer un triangle, connaissant la longueur de ses côtés, mobilise la connaissance des propriétés du triangle et de la définition du cercle. Il s'agit de conduire sans formalisme des raisonnements simples utilisant les propriétés des figures usuelles ou de la symétrie axiale. Un vocabulaire spécifique est employé dès le début du cycle pour désigner des objets, des relations et des propriétés.	
Vocabulaire et notations	Au primaire, lorsque les points seront désignés par des lettres, les professeurs veilleront à toujours préciser explicitement l'objet dont il parle : « le point A », « le segment [AB] », « le triangle ABC », etc.		Aucune maîtrise n'est attendue des élèves pour ce qui est des codages usuels (parenthèses ou crochets) avant la dernière année du cycle.
	Le vocabulaire et les notations nouvelles (\in , [AB], (AB), \overline{AB} , \widehat{AOB}) sont introduits au fur et à mesure de leur utilité, et non au départ d'un apprentissage.		
Les instruments	Au primaire, les élèves auront recours à différentes règles (graduées ou non, de diverses tailles), à des gabarits, à l'équerre, au compas.		Ils commenceront à utiliser le rapporteur au collège.
Symétrie axiale	Un travail préalable sur les figures permet d'illustrer l'aspect global de la symétrie plutôt que de procéder de façon détaillée (par le point, le segment, la droite). Pour construire ou compléter des figures planes par symétrie, différentes procédures seront abordées au cours du cycle. Elles évoluent et s'enrichissent par un jeu sur les figures, sur les instruments à disposition et par l'emploi de supports variés.		

	CM1	CM2	6 ^e
Initiation à la programmation	Une initiation à la programmation est faite à l'occasion notamment d'activités de repérage ou de déplacement (programmer les déplacements d'un robot ou ceux d'un personnage sur un écran), ou d'activités géométriques (construction de figures simples ou de figures composées de figures simples).		
	Au CM1 , on réserve l'usage de logiciels de géométrie dynamique à des fins d'apprentissage manipulatoires (à travers la visualisation de constructions instrumentées) et de validation des constructions de figures planes.	À partir du CM2 , leur usage progressif pour effectuer des constructions, familiarise les élèves avec les représentations en perspective cavalière et avec la notion de conservation des propriétés lors de certaines transformations.	

Repères de progressivité

	CM1	CM2	6 ^e
Le cas particulier de la proportionnalité	La proportionnalité doit être traitée dans le cadre de chacun des trois domaines « nombres et calculs », « grandeurs et mesures » et « espace et géométrie ».		
	En CM1 , le recours aux propriétés de linéarité (additive et multiplicative) est privilégié dans des problèmes mettant en jeu des nombres entiers. Ces propriétés doivent être explicitées ; elles peuvent être institutionnalisées de façon non formelle à l'aide d'exemples (« si j'ai deux fois, trois fois... plus d'invités, il me faudra deux fois, trois fois... plus d'ingrédients » ; « si 6 stylos coûtent 10 euros et 3 stylos coûtent 5 euros, alors 9 stylos coûtent 15 euros »). Les procédures du type passage par l'unité ou calcul du coefficient de proportionnalité sont mobilisées progressivement sur des problèmes le nécessitant et en fonction des nombres (entiers ou décimaux) choisis dans l'énoncé ou intervenant dans les calculs.	À partir du CM2 , des situations impliquant des échelles ou des vitesses constantes peuvent être rencontrées. Le sens de l'expression « ...% de » apparaît en milieu de cycle. Il s'agit de savoir l'utiliser dans des cas simples (50 %, 25 %, 75 %, 10 %) où aucune technique n'est nécessaire, en lien avec les fractions d'une quantité. En fin de cycle, l'application d'un taux de pourcentage est attendu.	

Croisements entre enseignements

L'utilisation des grands nombres entiers et des nombres décimaux permet d'appréhender et d'estimer des mesures de grandeur : approche de la mesure non entière de grandeurs continues, estimation de grandes distances, de populations, de durées, de périodes de l'histoire, de superficies, de prix, de mémoire informatique...

Les élèves apprennent progressivement à résoudre des problèmes portant sur des contextes et des données issus des autres disciplines. En effet, les supports de prises d'informations variés (textes, tableaux, graphiques, plans) permettent de travailler avec des données réelles issues de différentes disciplines (histoire et géographie, sciences et technologie, éducation physique et sportive, arts plastiques).

De plus, la lecture des données, les échanges oraux pour expliquer les démarches, et la production de réponses sous forme textuelle contribuent à travailler plusieurs composantes de la maîtrise de la langue dans le cadre des mathématiques.

Enfin, les contextes des situations de proportionnalité à explorer au cours du cycle peuvent être illustrés ou réinvestis dans d'autres disciplines : problèmes d'échelle, de vitesse, de pourcentage (histoire et géographie, éducation physique et sportive, sciences et technologie), problèmes d'agrandissement et de réduction (arts plastiques, sciences).

Les activités de repérage ou de déplacement sur un plan ou sur une carte prennent sens à travers des activités physiques (course d'orientation), mais aussi dans le cadre des enseignements de géographie (lecture de cartes) ou de technologie (réalisation d'un objet simple).

Les activités de reconnaissance et de construction de figures et d'objets géométriques peuvent s'appuyer sur des réalisations artistiques (peinture, sculpture, architecture, photographie...).

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 de consolidation (CM1 et CM2)

Domaines disciplinaires	Horaires	
	Durée annuelle	Durée hebdomadaire moyenne
Français	288 heures	8 heures
Mathématiques	180 heures	5 heures
Langues vivantes (étrangères ou régionales)	54 heures	1 h 30
Éducation physique et sportive	108 heures	3 heures
Sciences et technologie	72 heures	2 heures
Enseignements artistiques	72 heures	2 heures
Histoire et géographie Enseignement moral et civique **	90 heures	2 h 30
Total	864 heures	24 heures*

* 12 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.

2. Organisation des enseignements dans les classes de collège

NOR : MENE1511223A - arrêté du 19-5-2015 - J.O. du 20-5-2015 / MENESR - DGESCO A1-2

Niveau sixième (cycle 3)

Enseignements	Durée hebdomadaire moyenne
Éducation physique et sportive	4 heures
Enseignements artistiques * (arts plastiques + éducation musicale)	1 heure + 1 heure
Français	4,5 heures
Histoire-géographie Enseignement moral et civique	3 heures
Langue vivante	4 heures
Mathématiques	4,5 heures
SVT, technologie, physique-chimie	4 heures
Total **	23 + 3 heures ***

* Chacun de ces enseignements peut être organisé à raison de 2 heures hebdomadaires sur un semestre.

** S'y ajoutent au moins 10 heures annuelles de vie de classe.

*** Ces 3 heures hebdomadaires sont consacrées aux enseignements complémentaires sous la forme d'accompagnement personnalisé.

Article 1 - Les enseignements obligatoires dispensés au collège sont organisés conformément aux volumes horaires précisés dans les tableaux en annexe.

Article 2 - Le volume horaire et les programmes des enseignements communs d'un cycle sont identiques pour tous les élèves.

Article 3

I. - Les contenus des enseignements complémentaires sont établis en fonction des objectifs de connaissances et de compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes des cycles concernés.

Toutes les disciplines d'enseignement contribuent aux enseignements complémentaires.

II. - Les enseignements complémentaires prennent la forme de temps d'accompagnement personnalisé et d'enseignements pratiques interdisciplinaires :

- a) l'accompagnement personnalisé s'adresse à tous les élèves selon leurs besoins ; il est destiné à soutenir leur capacité d'apprendre et de progresser, notamment dans leur travail personnel, à améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle ;
- b) les enseignements pratiques interdisciplinaires permettent de construire et d'approfondir des connaissances et des compétences par une démarche de projet conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective.

Article 4 - I. - Pour les élèves de sixième, les enseignements complémentaires sont des temps d'accompagnement personnalisé.

Article 8 - Les élèves qui ont bénéficié de l'enseignement d'une langue vivante étrangère autre que l'anglais à l'école élémentaire peuvent se voir proposer de poursuivre l'apprentissage de cette langue en même temps que l'enseignement de l'anglais dès la classe de sixième. Le cas échéant, une dotation horaire spécifique peut être attribuée à cette fin.

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 complémentirement 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 disjointes, 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 particulière-

ment 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
S'approprier (Connaissances)	▪ réfléchir sur sa pratique
	▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ouverture aux émotions de différentes natures suscitées par des œuvres 	<ul style="list-style-type: none"> partage de ses émotions et enrichissement de ses perceptions 	<ul style="list-style-type: none"> ouverture à des esthétiques différentes et à des cultures plurielles 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> accueil et écoute d'un artiste (d'un créateur) avec attention, amorce d'un premier échange 	<ul style="list-style-type: none"> questionnement d'un artiste (d'un créateur) sur ses œuvres et sa démarche 	<ul style="list-style-type: none"> débat avec un artiste (un créateur) et restitution des termes du débat 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> suivi des codes appropriés lors des rencontres artistiques et culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> intégration des codes appropriés face aux œuvres et productions artistiques rencontrées 	<ul style="list-style-type: none"> adaptation de son comportement face aux œuvres et aux productions artistiques selon les circonstances de la rencontre 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> reconnaissance de quelques lieux et acteurs culturels de son environnement proche 	<ul style="list-style-type: none"> repérage et qualification des principaux lieux culturels de son environnement 	<ul style="list-style-type: none"> découverte du rôle et des missions des principaux acteurs et lieux culturels de son territoire 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> identification et expérimentation de matériaux, d'outils et de postures dans des univers artistiques sonores, visuels et corporels 	<ul style="list-style-type: none"> action sur des matériaux (plastiques, sonores, corporels, textuels, émotionnels...) et expérimentation de gestes 	<ul style="list-style-type: none"> exploitation de matériaux au service d'une intention 	<ul style="list-style-type: none"> emploi de différentes techniques, réalisation de choix en fonction d'un projet de création
	Mettre en œuvre un processus de création	<ul style="list-style-type: none"> ouverture à des expériences sensibles variées 	<ul style="list-style-type: none"> identification des différentes étapes d'une démarche de création 	<ul style="list-style-type: none"> implication dans les différentes étapes de la démarche de création 	<ul style="list-style-type: none"> prise d'initiatives, engagement, exercice de sa créativité
	Concevoir et réaliser la présentation d'une production	<ul style="list-style-type: none"> présentation de sa production dans un lieu 	<ul style="list-style-type: none"> exploration de différentes formes de présentation 	<ul style="list-style-type: none"> réalisation de choix et création des dispositifs de présentation correspondants 	<ul style="list-style-type: none"> présentation de sa production en tenant compte du contexte
	S'intégrer dans un processus collectif	<ul style="list-style-type: none"> participation à un projet collectif en respectant des règles 	<ul style="list-style-type: none"> engagement dans le collectif 	<ul style="list-style-type: none"> respect de l'avis des autres et formulation de propositions 	<ul style="list-style-type: none"> participation aux décisions collectives et à leur mise en œuvre
	Réfléchir sur sa pratique	<ul style="list-style-type: none"> participation à un échange sur les propositions et les choix effectués 	<ul style="list-style-type: none"> définition d'intentions de réalisation et présentation de ces intentions en termes simples 	<ul style="list-style-type: none"> explication de son projet ou de sa production aux autres de manière structurée 	<ul style="list-style-type: none"> exercice d'un regard critique sur sa pratique pour faire évoluer son projet

S'appropriier (Connaissances)

Grands objectifs de formation		Repères de progression			
		Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4
S'appropriier (Connaissances)	Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique	<ul style="list-style-type: none"> verbalisation de ses émotions 	<ul style="list-style-type: none"> confrontation de sa perception avec celle des autres élèves 	<ul style="list-style-type: none"> enrichissement de sa perception par une première analyse pour construire son jugement 	<ul style="list-style-type: none"> défense d'un point de vue en argumentant
	Comprendre et utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel	<ul style="list-style-type: none"> emploi d'un vocabulaire élémentaire pour parler d'une œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> appropriation des noms de différentes formes de productions artistiques 	<ul style="list-style-type: none"> utilisation de quelques éléments d'un lexique adapté pour caractériser une œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> exploitation d'un lexique spécialisé pour analyser une œuvre
	Mettre en relation différents champs de connaissances	<ul style="list-style-type: none"> repérage des éléments communs à des œuvres 	<ul style="list-style-type: none"> comparaison et rapprochement des éléments constitutifs de différentes œuvres 	<ul style="list-style-type: none"> situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> expression orale sur une œuvre pour la présenter 	<ul style="list-style-type: none"> identification de quelques éléments caractéristiques d'une œuvre 	<ul style="list-style-type: none"> mise en relation de quelques éléments constitutifs d'une œuvre avec les effets qu'elle produit 	<ul style="list-style-type: none"> 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ développement de l'expression écrite et orale, des capacités à communiquer et argumenter ; acquisition d'un vocabulaire juste et précis : 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ appropriation de la dimension culturelle propre aux langues étrangères ou régionales, notamment les expressions artistiques et le patrimoine : 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 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 : 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mettre en œuvre un processus de création ; ▪ utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production.
Les méthodes et outils pour apprendre		<ul style="list-style-type: none"> ▶ développement de l'autonomie et du goût de l'initiative, des capacités de coopérer, de travailler en équipe et de réaliser des projets : 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 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 : 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 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 : 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 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 : 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 Avenir

Article 1

Le parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel prévu par l'article L. 331-7 du code de l'éducation prend l'appellation « parcours Avenir ». Ce parcours doit permettre à chaque élève de comprendre le monde économique et professionnel, de connaître la diversité des métiers et des formations, de développer son sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Le référentiel de ce parcours est annexé au présent arrêté.

Article 2

Ce parcours est mis en place pour chaque élève de la classe de sixième à la classe de terminale.

Pendant la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences acquises par les élèves dans le cadre de ce parcours sont prises en compte pour la validation de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini à l'article D. 122-1 du code de l'éducation.

Au lycée, l'évaluation des acquis des élèves est prise en compte dans leur livret scolaire, après avis du conseil de classe.

Article 3

Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter de la rentrée scolaire 2015.

1. Préambule

Le monde du travail est un monde en évolution permanente et l'obligation d'innovation en est devenue une composante importante. Dans ce contexte, les caractéristiques de la vie professionnelle de demain seront d'exercer des fonctions variées et de changer de domaines d'activités ou de métiers. Dans cette situation de mutation, il convient de permettre à chacun de repérer, anticiper et participer à ces évolutions, de développer son niveau de qualification et de connaissances et éventuellement de réorienter son projet professionnel tout au long de sa vie comme le précise la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

L'élève doit donc être doté d'outils d'information et acquérir des connaissances et des compétences qui lui permettent de comprendre l'environnement socio-économique proche, mais aussi un environnement

plus éloigné, pour s'y projeter et se préparer à en devenir plus tard un acteur. À ces fins, un parcours qui s'adresse à tous les élèves du second degré de l'enseignement scolaire de la classe de sixième de collège à la classe de terminale du lycée général, technologique et professionnel, est institué par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République : parcours Avenir. Pour que ce parcours prenne tout son sens et participe à la culture commune, sa construction doit mobiliser les équipes éducatives des établissements, en lien avec les collectivités territoriales, les parents, ainsi que les partenaires extérieurs en charge d'éducation populaire, culturelle, sportive, environnementale, citoyenne et les représentants du monde économique et professionnel.

2. Contexte

Trop d'élèves sortent aujourd'hui de notre système scolaire sans qualification. Cette situation met à mal la promesse républicaine d'une école de la réussite de tous.

C'est pourquoi le Gouvernement s'est résolument engagé à former chaque élève pour qu'il puisse éclairer ses choix d'orientation, préparer son insertion professionnelle et gérer au mieux les différentes transitions, auxquelles il aura à faire face tout au long de sa vie. Il s'est engagé par ailleurs à encourager la diversification des parcours d'orientation des filles et des garçons et à favoriser la mixité des filières de formation et des métiers.

Cette ambition s'inscrit dans le contexte européen qui donne une place importante à l'orientation tout au long de la vie avec la Résolution « Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie », adoptée le 21 novembre 2008.

Celle-ci recommande notamment aux États membres de « favoriser l'acquisition de la capacité à s'orienter tout au long de la vie ».

Une nouvelle dynamique est engagée avec plusieurs mesures prises en application des deux lois précitées.

3. Enjeux et principes du parcours

Le parcours doit être conçu comme une ouverture culturelle, en articulation avec les contenus disciplinaires, permettant un enrichissement des représentations des métiers et des formations pour tous les élèves quel que soit leur projet d'orientation.

Ce parcours se fonde sur l'acquisition de compétences et de connaissances relatives au monde économique, social et professionnel, dans le cadre des enseignements disciplinaires et des formes spécifiques d'enseignements diversifiés, tels l'accompagnement personnalisé au collège et au lycée, ou les enseignements pratiques interdisciplinaires au collège ou encore les périodes de formation en milieu professionnel dans la voie professionnelle.

L'ancrage dans les enseignements doit permettre à l'élève, d'acquérir les compétences et connaissances suffisantes pour se projeter dans l'avenir et faire des choix d'orientation raisonnés et éclairés.

Les enjeux du parcours :

- ▶ **une meilleure compréhension du monde économique et professionnel, des métiers et des formations pour éclairer les choix d'orientation de chaque élève ;**
- ▶ **un accompagnement renforcé des élèves et de leurs familles, notamment celles qui sont les plus éloignées de la culture scolaire, par les équipes éducatives en matière d'orientation tout au long du parcours scolaire ;**
- ▶ **une plus grande ambition professionnelle et sociale fondant le projet d'études et d'insertion de l'élève et passant par l'acquisition de diplômes et de qualifications ;**
- ▶ **une amélioration de la réussite scolaire grâce à une prise de conscience des enjeux d'une orientation réfléchie et choisie, dégagée des stéréotypes sociaux et de genre ;**

- ▶ **une réelle réversibilité des choix de l'élève et, par conséquent, la mise en œuvre des conditions qui lui permettent d'ajuster sa trajectoire dans le cadre des procédures d'orientation, de dispositifs innovants et de passerelles ;**
- ▶ **une représentation équilibrée des filles et des garçons, des femmes et des hommes au sein des filières de formation et des métiers.**

Le parcours est un processus guidé et progressif qui offre à chacun la possibilité, par la découverte et l'expérimentation, de mobiliser, développer et renforcer ses compétences. Il doit contribuer à ouvrir le champ des possibles professionnels en favorisant la connaissance des formations dans l'enseignement supérieur et la recherche, y compris à l'étranger, ainsi que la familiarisation avec le monde économique. Il se déroule tout au long de la scolarité du second degré de l'enseignement scolaire dans la perspective d'études supérieures et d'insertion professionnelle.

Il repose sur plusieurs principes :

- il est ancré dans les enseignements ;
- il est fondé sur un principe d'égal accès de tous les élèves à une culture citoyenne, économique et professionnelle, acquise via les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;
- il développe l'acquisition de connaissances et des compétences à entreprendre, au sens notamment de découvrir, choisir, créer, agir et mettre en œuvre ;
- il tient compte du développement psychologique social et cognitif du jeune, et prend appui sur ses expériences personnelles qui serviront à la construction de son projet ; il prend en compte les besoins particuliers notamment des jeunes en situation de handicap ;
- il associe étroitement les familles tout au long du parcours scolaire de leur enfant ;
- il articule à la fois une dimension collective (projets collectifs), une dimension individuelle (élaborer son propre parcours, le formaliser, pour être capable de...) et propose des situations d'apprentissage actives ;
- il concerne tous les niveaux de qualification.

4. Les objectifs du parcours

Pour l'élève, la mise en œuvre du parcours poursuit trois objectifs :

- ▶ **lui permettre de découvrir le monde économique et professionnel ;**
- ▶ **lui permettre de développer son sens de l'engagement et de l'initiative ;**
- ▶ **lui permettre d'élaborer son projet d'orientation, scolaire et professionnelle.**

Au collège

Au collège, le parcours Avenir s'adresse à tous les élèves de la classe de sixième à la classe de troisième, y compris lorsqu'ils suivent une scolarité en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) ou dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Il vise l'acquisition de connaissances et de compétences destinées à favoriser une participation constructive à la future vie sociale et professionnelle du jeune collégien. Ce parcours contribue à donner du sens et à valoriser le contenu des apprentissages en favorisant le lien entre ces derniers et les démarches de découverte du monde socio-économique proposées aux élèves par les équipes éducatives.

Au lycée

Au lycée d'enseignement général et technologique et au lycée d'enseignement professionnel, l'objectif du parcours Avenir est d'aider les élèves à construire un parcours de formation et d'orientation cohérent intégrant la préparation de l'après-bac, permettant ainsi aux élèves des trois voies de formation de réviser, d'affiner et de conforter les choix d'études - y compris par la voie de l'apprentissage - et les projets professionnels.

Dans la continuité du travail effectué en collège, il s'agit de combiner pour chaque niveau, les trois objectifs du parcours : la découverte du monde économique et professionnel, le développement de l'esprit

Le parcours Avenir doit permettre à l'élève de développer son ambition sociale et scolaire et de construire son projet de formation et d'orientation en découvrant les principes et la diversité du monde économique, social et professionnel en constante évolution. L'élève s'informe des possibilités de formation et des voies d'accès aux divers champs professionnels qui s'offrent à lui après le collège. Le parcours organise la découverte par l'élève de la complexité de toute activité professionnelle, des savoirs et de l'expérience qu'elle requiert. Il doit favoriser l'engagement dans un projet individuel ou collectif en suscitant la créativité.

d'initiative et de création, la formulation du choix d'orientation notamment dans le cadre de l'orientation active.

Si les enseignements disciplinaires y concourent, le parcours Avenir trouve naturellement sa place dans l'accompagnement personnalisé, dont l'un des objectifs est de favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours d'orientation et dans les enseignements d'exploration en classe de seconde générale et technologique.

Le conseil des délégués pour la vie lycéenne (CVL) peut être consulté quant à l'application du parcours Avenir.

Objectif 1 : Permettre à l'élève de découvrir le monde économique et professionnel

L'accès à une culture commune requiert des connaissances partagées du monde et de l'activité humaine. Ainsi, toutes les disciplines participent à la compréhension de l'environnement socio-économique pour aider les élèves à s'orienter tout au long de la vie.

Ce premier objectif consiste à permettre aux élèves de comprendre le monde économique et professionnel dans toute sa diversité, en s'appuyant sur les disciplines scolaires qui leur en apportent une grille de lecture. Les enseignants utiliseront les contenus d'enseignement de leurs disciplines et/ou des travaux transdisciplinaires pour développer cette culture commune.

La déclinaison de ce premier objectif doit montrer :

- ▶ **comment les femmes et les hommes se sont appuyés sur les atouts de leur environnement économique et géographique pour transformer le monde social dans lequel ils évoluent ;**
- ▶ **que la société repose sur des liens entre individus qui génèrent des activités très larges de production et de service regroupées sous le nom de métier au sein d'organisations humaines spécifiques comme par exemple les entreprises ou les services publics.**

Le parcours permet de comprendre :

- le rôle que les sociétés humaines jouent par leur action sur la transformation de leurs milieux de vie et sur la gestion des ressources mises à leur disposition ;
- les logiques territoriales qui ont progressivement organisé le monde social et économique où les individus vivent et travaillent ensemble, en les examinant à partir du collège, du lycée, du quartier, de la ville, du bassin de vie et d'emploi, de la région, etc. ;
- les activités professionnelles qui ont soutenu ces logiques et permettent le développement de l'activité humaine dans un environnement économique et professionnel urbanisé, mondialisé et globalisé ;
- quelques notions clés du droit du travail ;
- la question des discriminations dans le monde économique et professionnel ;
- la place des innovations dans la vie économique et sociale ;
- que le travail peut être une source d'épanouissement personnel, de réalisation de soi et d'intégration sociale ;
- les enjeux de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes.

Objectif 2 : Développer chez l'élève le sens de l'engagement et de l'initiative

Dans le cadre de ce parcours, le sens de l'engagement et de l'initiative consiste à passer de l'idée aux actes, à tester les voies possibles pour réussir, à exercer un retour sur les processus mis en jeu et à les mettre en mots. Il s'agit de faire reconnaître la démarche d'essai/erreur comme constitutive du processus d'acquisition, qui induit expérimenta-

tion et tâtonnements et de permettre aux élèves, dans le cadre d'un processus créatif, d'expérimenter pour construire et mettre en œuvre des projets. Cette compétence travaillée dans le parcours doit permettre aux élèves d'observer, de réfléchir, d'agir et de décider face aux

tâches qu'ils auront à réaliser dans leurs activités de connaissance du monde économique et professionnel et dans leurs choix d'orientation.

Les ressources à mobiliser impliquent des connaissances spécifiques acquises dans le cadre de l'objectif 1 (découverte du monde écono-

mique et professionnel), que les élèves doivent mettre en œuvre dans le cadre de cet objectif.

La réalisation de cet objectif s'appuie sur l'utilisation efficace d'outils variés (langages, méthodes, guides, outils et espaces numériques, etc.), adaptés et opérationnels dans les situations proposées.

Objectif 3 : Permettre à l'élève d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle

Le parcours mobilise des connaissances et des compétences acquises par l'élève (voir objectifs 1 et 2) dans la préparation de son projet d'orientation scolaire et professionnelle. À cette occasion, la participation des familles est recherchée afin qu'elles contribuent à la construction du parcours et puissent être impliquées dans les choix d'orientation de leurs enfants.

En s'appuyant sur les démarches proposées dans le tableau joint, il s'agira pour l'élève de :

- ▶ **découvrir les métiers, les activités professionnelles afférentes, les filières de formation et les voies d'accès à la qualification à tous les niveaux et sous toutes leurs formes, notamment via l'apprentissage ;**
- ▶ **prendre conscience et dépasser les stéréotypes sociaux ou de sexe et faire évoluer ses représentations liées aux métiers et aux formations ;**
- ▶ **d'élaborer progressivement son projet d'orientation.**

Deux conditions sont nécessaires pour accompagner au mieux l'élève dans la construction de son projet d'orientation scolaire et professionnelle :

- **un accès structuré et progressif à l'information** pour mieux appréhender toutes les facettes d'un métier. L'élève devra disposer de différents types d'informations : une description du métier, une présentation des missions inhérentes au poste du

professionnel, une description des activités telles que le professionnel les assure en situation. Au-delà de ces informations, les élèves pourront mobiliser d'autres ressources via notamment les échanges, les expériences, les témoignages, les rencontres avec les professionnels qui leur permettront de connaître les métiers et leurs conditions d'exercice.

Ainsi, le parcours permettra à l'élève d'accéder à des registres de connaissances de niveaux différents :

- ♦ un registre informatif (chercher et choisir les informations, en identifier la nature, enquêter, recueillir des documents, se constituer une base informative, réfléchir au contenu du document) ;
 - ♦ un registre compréhensif (identifier, répertorier, comprendre et comparer les différents éléments propres à l'exercice d'un métier, confronter des documents contradictoires) ;
 - ♦ un registre constructif (formaliser, structurer, argumenter, être capable de conceptualiser pour construire, transférer et utiliser ces savoirs dans des activités d'apprentissage ou d'orientation).
- **la mise en place de temps forts, au collège comme au lycée,** pour valoriser l'acquisition de ces registres de connaissances et permettre à l'élève de rendre explicites les éléments de réflexion sur ses choix d'orientation. Dans le prolongement de la journée de découverte du monde professionnel mise en place

par chaque établissement (lettre aux recteurs d'académie d'octobre 2014), ils pourront prendre les formes suivantes :

- ♦ des projets collectifs, mis en œuvre au collège comme au lycée, notamment dans le cadre de partenariats avec le monde économique et professionnel développés par l'établissement, dès la classe de 6^e. Leur objectif est de favoriser des expériences partagées de découverte de l'environnement des élèves. Un objet d'étude est déterminé collectivement. Cet objet peut prendre des formes diverses : enquête de type journalistique, reportage, présentation d'une activité, d'une organisation, mini-entreprise. Une attention sera portée à la mixité pour éviter la reproduction des rôles traditionnels entre filles et garçons ;
- ♦ un temps d'individualisation progressif au collège, dont le point d'orgue est la séquence d'observation de la classe de 3^e.

Celle-ci devra être préparée et exploitée dans le cadre du parcours. Afin d'apporter une plus grande souplesse aux entreprises et aux organisations qui accueillent les élèves de collège, il est souhaitable de fixer la période de cette séquence d'observation en concertation avec les établissements du bassin. Sa durée est de 5 jours ;

- ♦ des périodes d'immersion en entreprise (ou autres organisations) au lycée, afin d'approfondir la connaissance du monde professionnel, des secteurs d'activité ou de métiers, dans le cadre des PFMP dans la voie professionnelle ou de périodes d'observation, conformément aux dispositions de l'article L. 332-3-1 du code de l'éducation, dans les voies générale et technologique.

5. Instances et acteurs impliqués dans la mise en œuvre du parcours

La réussite du projet repose sur la capacité à mobiliser un ensemble d'acteurs et de ressources pour sa mise en œuvre.

Il devra être formalisé et être porté auprès des différentes instances de l'établissement, notamment devant les conseils d'enseignement, le conseil pédagogique et le conseil d'administration.

5.1 Le suivi de l'élève par la mobilisation des différents acteurs au sein de l'établissement

Le suivi d'un élève est assuré collectivement par l'équipe éducative :

- **le chef d'établissement et son équipe** s'appuient sur le milieu économique et professionnel de proximité et sur la documentation disponible, en particulier les ressources audiovisuelles et numériques. Le chef d'établissement joue un rôle essentiel. Il impulse et veille à la mise en œuvre du parcours en déclinant de façon opérationnelle les différentes étapes et actions à chaque niveau scolaire ;

- **le professeur principal** assure le suivi du parcours de l'élève en lien étroit avec les familles, l'équipe pédagogique, le conseiller d'orientation-psychologue (COP) et le service médico-social. Chargé d'animer l'équipe pédagogique de la classe, il organise des échanges avec la famille et l'équipe éducative, il favorise le concours des différentes disciplines au projet ;
- **les professeurs** mettent en œuvre le parcours dans leurs enseignements, conformément au projet d'établissement ; le professeur documentaliste veille à la sélection et à la diffusion de

l'information dans l'établissement (documentation, auto documentation, séances d'informations, rencontres...) et contribue à son appropriation par les élèves (apprentissage de la recherche des sources notamment via Internet). Il mobilise toutes les ressources pertinentes dont celles produites par l'Onisep au niveau national et régional ;

- **le conseiller d'orientation-psychologue** intervient dans la mise en œuvre du parcours de deux manières :
 - ♦ dans l'ingénierie du parcours Avenir auprès du chef d'établissement et des équipes éducatives. Il apporte son expertise dans des domaines tels que le développement psychologique de l'adolescent et ses connaissances en analyse du travail. Il aide à la conception de véritables projets pluridisciplinaires à partir de thèmes transversaux ainsi qu'à la construction de parcours cohérents et progressifs dans le cadre du projet d'établissement ;
 - ♦ dans le suivi du jeune dans son parcours, il aide les équipes éducatives à favoriser l'appropriation par les jeunes des connaissances et des compétences acquises tout au long du parcours.

Il travaille en équipe au sein de l'établissement ainsi qu'avec les familles.

- **le conseiller principal d'éducation (CPE)**, par sa connaissance particulière de l'élève, apporte son expertise tout au long du parcours. Il collabore avec les personnels enseignants, de documentation et d'orientation pour assurer le suivi individuel des élèves en relation avec les familles ;
- **le directeur adjoint de Segpa**, sous l'autorité du chef d'établissement, assure le suivi et la coordination des actions mises en place pour les élèves bénéficiant de la Segpa, notamment l'organisation et la planification des stages en milieu professionnel, la liaison avec les autres établissements dispensant une formation et le suivi du devenir des élèves à l'issue de la Segpa ;

- **l'enseignant référent pour la scolarisation des élèves handicapés (ERSEH)**, en lien avec la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), apporte sa connaissance de l'élève ainsi que son expertise. En lien avec le médecin scolaire et le conseiller d'orientation-psychologue et éventuellement les inspecteurs des champs disciplinaires visés, il accompagne l'élève et sa famille dans la construction d'un projet professionnel ambitieux et adapté ;
- une ou plusieurs personnes chargées d'être **le ou les référents** pour ce parcours, en fonction de la spécificité des établissements, pourront assurer une mission sur l'intégralité du parcours au collège et au lycée et contribuer à l'articulation du travail des équipes avec des partenaires extérieurs en fonction des besoins. Un binôme enseignant/Cop pourra être privilégié afin de permettre une prise en charge globale de l'élève dans son parcours ;
- **le directeur du centre d'information et d'orientation (DCIO)** contribue également à la mise en place du parcours au titre de la mission d'observation du secteur (district ou bassin). Il s'assure de la cohérence des actions conduites en matière d'information, de conseil et d'accompagnement par sa connaissance du tissu local et contribue à établir l'interface entre les établissements et les partenaires locaux (professionnels, associatifs...). Avec le chef d'établissement animateur du bassin de formation, il participe à la mise en place d'une stratégie en réseau d'établissements pour permettre une meilleure mobilisation des ressources territoriales. Au sein de ces réseaux, notamment via les pôles de stage qui seront mis en œuvre dès la rentrée 2015, des rencontres rassembleront les personnes ressources pour la mise en œuvre du parcours Avenir dont le directeur de centre d'information et d'orientation, le chargé de mission de la relation école entreprise et les ingénieurs pour l'école. Il s'agit notamment de mieux connaître les possibilités

de partenariats sur le territoire et les apports de chaque acteur dans la cohérence du parcours, en lien avec le SPRO.

L'ensemble des acteurs cités ci-dessus se réunit ponctuellement au sein d'une équipe pluri professionnelle, animée par le chef d'établissement. Celle-ci veille notamment à ce qu'une vigilance particulière soit apportée à la lutte contre les stéréotypes sociaux et sexués qui enferment garçons et filles dans des choix prédéterminés. Cette vigilance ne peut s'exercer qu'à condition que les acteurs soient régulièrement formés aux enjeux de l'égalité (cf. circulaire MENE1500237C du 20 janvier 2015) et que les données relatives aux parcours scolaires et aux choix d'orientation, encore très marqués par l'appartenance sociale et de sexe notamment, soient connues et que les enjeux de mixité des filières de formation et des métiers fassent partie intégrante de la formation de l'ensemble des acteurs concernés. Des actions sont développées à l'échelle de l'établissement pour promouvoir une mixité des filières et des métiers.

5.2 La contribution des partenaires extérieurs

La mise en œuvre du parcours implique de développer des projets partagés et territoriaux avec les partenaires extérieurs.

Tout au long du parcours de l'élève, les interventions des partenaires des milieux économiques, sociaux et professionnels permettent de consolider les acquis de connaissances et de compétences par :

- ▶ des actions de découverte (visites d'entreprise, forums, conférences et débats) ;
- ▶ des interventions de sensibilisation ou de formation (interventions de chefs d'entreprise ou de professionnels dans les classes dans le cadre de projets pédagogiques) ;
- ▶ des actions d'immersion en milieu professionnel (classe en entreprise, stages) ;

Les parents et leurs associations représentatives sont des partenaires indispensables. Ils pourront s'appuyer sur les acquis du parcours (meilleure connaissance du monde économique, social et professionnel, ainsi que des voies de formations) pour jouer le rôle essentiel qui leur revient dans la question du choix d'orientation. Dans cette perspective, il convient d'encourager leur rôle de suivi et d'accompagnement de leurs enfants dans leurs projets, en lien étroit avec l'équipe pédagogique et éducative. Les parents, en tant qu'acteurs sociaux, participent à la réalisation du monde économique et ont toute leur place pour accompagner les jeunes vers une compréhension du monde social, économique et professionnel. Ce partenariat n'exclut pas de rassurer et de déjouer les phénomènes de représentations et de préjugés.

Une telle mobilisation de l'ensemble des acteurs implique **une impulsion forte, un accompagnement pédagogique et une prise en compte dans l'organisation de l'établissement. Le partenariat avec les parents contribue à développer une démarche de coéducation.**

- ▶ des projets accompagnés (mini-entreprises, reportages sur des métiers).

Afin de définir sa stratégie partenariale et de proposer un panel d'actions diversifiées à plusieurs étapes du parcours, l'établissement pourra s'appuyer, au sein de son bassin d'emplois et de formation, sur des actions fédératives impulsées au niveau académique (ex : conventions avec les organisations professionnelles, clubs des partenaires, comités locaux éducation économie, mouvements associatifs...). Il pourra également solliciter les appuis du conseil régional dont les compétences en matière de développement économique peuvent être mobilisées pour accroître les ressources mobilisables. Un dialogue régulier avec les professionnels (entreprises, administrations, associations) permet de faciliter l'accueil des élèves en stage tout au long de l'année en fonction des contraintes calendaires respectives et d'objectifs définis conjointement et suffisamment en amont des séquences d'observation. Cette coordi-

nation, qui pourra avantageusement se situer au niveau du pôle de stages, veille à élargir au maximum les univers de découverte pour les élèves : entreprises du secteur privé, du secteur public, organisations marchandes ou non marchandes telles qu'associations, collectivités

territoriales, ou autres organisations. Cette coordination veille à la prise en compte de la diversification des parcours entre les filles et les garçons et à la mixité dans les filières de formation.

5.3 Mobilisation des ressources informatives et documentaires

Pour sa contribution à la mise en œuvre du parcours, l'Onisep met son expertise en matière d'ingénierie éducative pour l'orientation, au service de l'élaboration de supports adaptés afin d'accompagner les enseignants dans le déploiement de leurs activités contribuant à la construction de la compétence à s'orienter. La diffusion de ces productions est

assurée dans les académies par le réseau de ses délégations régionales. Les services numériques personnalisés en ligne concernent tous les élèves et les parents, du collège à l'enseignement supérieur et voire après pour leur accès à l'emploi.

5.4 Accompagnement par les corps d'inspection

Pour l'impulsion comme pour la mise en œuvre, l'action des corps d'inspection constitue un appui pour le chef d'établissement. Elle vise en particulier à ancrer le parcours Avenir dans l'enseignement des disciplines. Elle contribue également à la réflexion collective sur sa mise en œuvre, tout au long du cursus de formation de l'élève, aussi bien au sein de chaque équipe disciplinaire que dans la perspective de la construction d'un projet interdisciplinaire. Cette dimension doit notamment être prise en compte lors de l'élaboration des plans académiques de formation. Enfin, la connaissance par les inspecteurs de la diversité des

dispositifs proposés par les établissements leur permet de jouer un rôle de conseil susceptible d'éclairer la réflexion, notamment au sein du conseil pédagogique.

Pour enrichir le travail mené au sein de chaque établissement, le réseau peut constituer l'espace privilégié de réflexion et de mutualisation inter-établissements. Il peut, par exemple, proposer une action annuelle de formation commune aux professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation et conseillers d'orientation-psychologues.

Connaissances et compétences - démarches pédagogiques

Trois objectifs sont retenus, chacun se déclinant en deux ou trois compétences principales, et des connaissances associées

objectif 1	▶ Permettre à l'élève de découvrir le monde économique et professionnel (MEP) ;
objectif 2	▶ Développer chez l'élève le sens de l'engagement et de l'initiative ;
objectif 3	▶ Permettre à l'élève d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Les démarches possibles combineront une dimension individuelle et une dimension collective.

Chaque discipline dans ses contenus spécifiques et dans son interaction avec les autres disciplines participe à la réalisation et à la réussite de ce parcours.

Les compétences et les connaissances pourront être abordées en fonction de la nature du projet construit par l'équipe, et du niveau d'enseignement. Elles n'ont pas de caractère d'exhaustivité.

Objectif 1 - Permettre à l'élève de découvrir le monde économique et professionnel

au collège

Principales compétences et connaissances associées		Démarches possibles	Liens avec le socle commun	
A -Découvrir les principes de fonctionnement et la diversité du monde économique et professionnel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître des notions qui contribuent à la compréhension de ces principes, notamment : <ul style="list-style-type: none"> ♦ travail ; ♦ qualification professionnelle ; ♦ besoins humains, ressources naturelles, humaines et technologiques ; ♦ production, échange, marché ; ♦ biens et services ; ♦ secteur d'activité : primaire, secondaire, tertiaire ; ♦ choix économiques, revenus, action collective et organisations ; ♦ égalité professionnelle entre les femmes et les hommes ; ♦ notion de contrat de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> → Rencontres, recueils de témoignages, recherches d'informations... → Croiser les contenus et les outils disciplinaires pour enrichir la compréhension du monde économique et professionnel. → Chaque discipline identifie les notions qui contribuent à la compréhension de ces principes de fonctionnement du monde économique et professionnel. → Montrer la diversité, et l'ampleur des besoins humains, ainsi que leur relativité par rapport aux contextes économiques, culturels et sociaux. → Montrer le caractère limité des ressources, en particulier naturelles pour répondre à des besoins illimités. → Identifier, à partir d'exemples proches ou emblématiques de marchés les deux composantes d'un marché : l'offre et la demande d'un produit. → Étudier des biens et des services de l'environnement proche des élèves : sens des évolutions, filière de production, acteurs du marché, sensibilisation aux choix économiques. → Identifier, différencier, trier et classer des informations concernant le monde économique et professionnel. → Montrer la différence entre travail prescrit et travail réalisé en comparant une fiche de poste et l'observation ou l'interview d'un professionnel. → Montrer par des études de documents et des témoignages les liens entre niveaux de qualification et parcours d'insertion professionnelle. 	Domaine 4 - Les systèmes naturels et les systèmes techniques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « [...] donner à l'élève les fondements de la culture mathématique, scientifique et technologique nécessaire à une découverte de la nature et de ses phénomènes, ainsi que des techniques développées par les femmes et les hommes. Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en les initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée. »
			Domaine 5 - Les représentations du monde et l'activité humaine	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « L'élève se repère dans l'espace à différentes échelles, il comprend les grands espaces physiques et humains et les principales caractéristiques géographiques de la Terre, du continent européen et du territoire national : organisation et localisations, ensembles régionaux, Outre-mer. » ▪ « Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les principales formes d'organisation de l'activité économique et sociale dans l'espace, à différentes échelles et dans le temps. 	<ul style="list-style-type: none"> → À partir de l'étude précise d'un métier, mettre en évidence toutes les activités développées dans le cadre du métier. → Montrer à partir de textes littéraires, de documents historiques et scientifiques, l'évolution du contenu d'un métier en fonction des progrès scientifiques et techniques. 		<p>réponses en mobilisant des connaissances sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ [...] les grandes découvertes scientifiques et techniques et les évolutions qu'elles ont engendrées, tant dans les modes de vie que dans les représentations ; ♦ les principaux modes d'organisation politique et sociale, idéaux et principes républicains et démocratiques, leur histoire et leur actualité ; ♦ les principales manières de concevoir la production économique, sa répartition, les échanges qu'elles impliquent ; ♦ les règles et le droit de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale. ».
<p>B - Prendre conscience que le monde économique et professionnel est en constante évolution</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir la relation entre progrès scientifiques et techniques et évolution des activités professionnelles. 	<ul style="list-style-type: none"> → Partir de problématiques pour développer les questionnements, les débats et l'enrichissement des représentations. 	<p>Les compétences des domaines 1 à 3 sont également mobilisées. La mise en œuvre du parcours Avenir contribue à leur acquisition.</p> <p>Domaine 1 - Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>Domaine 3 - La formation de la personne et du citoyen</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situer dans le temps et dans l'espace une activité professionnelle pour mieux comprendre l'impact de l'innovation dans sa transformation et son évolution. 	<ul style="list-style-type: none"> → Mettre en œuvre des scénarios dans lesquels les élèves vivent des situations, découvrent et organisent leurs représentations et acquièrent des connaissances sur la réalité du monde économique et professionnel. Les scénarios combinent des situations d'enseignement variées, privilégiant une démarche active, dans lesquelles différents contenus disciplinaires sont mobilisés autour d'une même problématique. → Travailler sur les représentations des métiers pour en faciliter une meilleure appréhension. 		
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les facteurs d'évolution de métiers ou de domaines d'activités. 	<ul style="list-style-type: none"> → Travailler cette évolution à partir de l'étude de la réalisation d'œuvres et de changements techniques (architecturaux, littéraires, musicaux, sportifs...). À titre d'exemples, identifier les effets du numérique sur les activités humaines, ou encore situer un métier dans le temps pour montrer l'influence des progrès sur son évolution. 		

Objectif 2 - Développer chez les élèves le sens de l'engagement et de l'initiative

au collège

Principales compétences et connaissances associées		Démarches possibles	Liens avec le socle commun	
A - S'engager dans un projet individuel ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Définir un objectif ou résoudre un problème. ▪ Identifier les ressources nécessaires (financières, humaines) et les contraintes internes et externes pour réaliser un projet à l'échelle de l'établissement. ▪ Définir les tâches et s'assurer de les comprendre. ▪ Définir un échéancier et une répartition des tâches. ▪ S'engager dans le processus avec la volonté de tester des solutions et de rendre compte de leur efficacité. ▪ Évaluer un projet par rapport à ses objectifs et ses résultats <p><i>Note : de la classe de sixième à la classe de troisième, le travail s'effectuera en groupes, du collectif au plus individuel, et les tâches proposées iront progressivement des plus simples aux plus complexes.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> → Monter un projet collectif, par exemple organiser un événement à l'échelle de l'établissement scolaire : fixation des objectifs, répartition des rôles, choix des outils, organisation globale, réalisation, bilan, restitution, évaluation... → Visites collectives et individuelles d'entreprises, rencontres avec des partenaires. → Utiliser un outil numérique, par exemple Folios, pour rendre compte des étapes de son propre parcours et prendre conscience des connaissances et compétences acquises. → Co-évaluer la réussite du projet entre pairs avec l'appui de l'enseignant, puis en tirer parti pour son parcours. → Créer un site Internet (choix de l'ergonomie, choix des contenus) en lien avec les connaissances de l'Objectif 1, dans un domaine d'activité professionnelle. → Créer une mini-entreprise, une junior association, un serious game... Participer à une opération humanitaire (collecte de denrées alimentaires par exemple). → Organiser une enquête auprès des pairs sur un thème précis portant sur les représentations des métiers → Développer des partenariats et des parrainages avec des associations, par exemple en coopération avec les associations de pro- 	<p>Domaine 4 - Les systèmes naturels et les systèmes techniques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Il s'agit d'éveiller sa curiosité, son envie de se poser des questions, de chercher des réponses et d'inventer, tout en les initiant à de grands défis auxquels l'humanité est confrontée ».
			<p>Domaine 3 - La formation de la personne et du citoyen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « L'élève prend des initiatives, entreprend et met en œuvre des projets, après avoir évalué les risques de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte. » dans l'objectif « Faire preuve de responsabilité, développer son sens de l'engagement et de l'initiative. ».

B - S'initier au processus créatif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Élaborer à plusieurs, différentes solutions pour contourner un obstacle, atteindre un objectif de l'activité. ▪ Prendre en compte les contraintes de temps et de ressources. ▪ Mutualiser les solutions pour les tester et décider, en groupe ou individuellement, celle(s) qui convient(-nent) le mieux. <p><i>Note : Le processus créatif permet aux élèves de s'engager dans des activités articulant tous les champs de connaissances disponibles (disciplinaires, parcours, vie externe à l'établissement...), pour proposer différentes solutions visant à identifier et résoudre les problèmes posés.</i></p>	fessionnels ou avec des associations dans le domaine du handicap. <i>Dans la conduite des activités, une attention est portée à la mixité pour éviter la reproduction des rôles traditionnels entre filles et garçons.</i>	Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs ».
			Domaine 1 - Les langages pour penser et communiquer.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les compétences du domaine 1 sont également mobilisées. La mise en œuvre du parcours Avenir contribue à leur acquisition.

Objectif 3 - Permettre à l'élève d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle

au collège

Principales compétences et connaissances associées		Démarches possibles	Liens avec le socle commun	
<p>A. Découvrir les possibilités de formations et les voies d'accès au monde économique et professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les voies de formation du système éducatif, leurs spécificités, les séries et spécialités et les passerelles possibles. ▪ Connaître les grandes filières de formation, professionnelle (industrie, sanitaire et social, services, etc.). ▪ Connaître les débouchés privilégiés de chacune des voies et des filières et les enjeux en termes de mixité des métiers. ▪ Identifier les différentes modalités de formation professionnelle : formation initiale sous statut scolaire, formation en apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> → Partir des représentations initiales des formations et des métiers pour les enrichir et les faire évoluer. → Travailler à partir de plusieurs supports pour comprendre le statut des documents disponibles et les confronter aux représentations initiales. → Visiter des entreprises, participer à des conférences, des rencontres et des débats. → Visionner des films, des documentaires. → Consulter des documents présentant l'activité réelle, en situation : témoignages de professionnels, croisements de différents témoignages. → Étudier des documents de type prescriptifs : fiche métier, fiche de poste, fiche Répertoire Officiel des Métiers et Emplois (ROME), clip métiers Onisep... → Comparer les différences de point de vue sur les métiers : métiers vus de l'intérieur (activité réelle) et métiers vus de l'extérieur (activité prescrite) ; activité visible et invisible... 	<p>Domaine 5 - Les représentations du monde et l'activité humaine</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Il s'agit d'acquérir les repères indispensables pour se situer dans l'espace et dans le temps, de s'initier aux représentations par lesquelles les femmes et les hommes tentent de comprendre le monde dans lequel ils vivent »
<p>B Dépasser les stéréotypes et les représentations liés aux métiers</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître les principes de non-discrimination dans les formations et l'accès à l'emploi. ▪ Connaître les grandes données en matière d'inégalités dans le monde du travail : inégalités femmes-hommes, inégalités liés aux territoires, aux situations de handicap. ▪ Identifier des stéréotypes de sexe, sociaux, liés aux situations de handicap, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> → Concevoir et réaliser un film ou une vidéo décrivant une activité professionnelle (exemple : le concours « je filme le métier qui me plaît »... → Découvrir les lieux et les modalités de formation pour établir des liens avec son projet personnel... Visites de LP, de LEGT, de CFA, d'entreprises adaptées. → Comparer différents types de formations en fonction des certifications (exemple : bac professionnel/Certificat d'Aptitudes Professionnelles ; bac général/ bac technologique), afin de faire des choix éclairés en toute connaissance de cause. 	<p>Les compétences des domaines 1, 2, 3 et 4 sont également mobilisées. La mise en œuvre du parcours Avenir contribue à leur acquisition.</p> <p>Domaine 1 - Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 - Les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>Domaine 3 - La formation de la personne et du citoyen</p>	

<p>C - Construire son projet de formation et d'orientation</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier a priori quelques champs d'activités professionnelles pour entrer dans une démarche de compréhension du monde économique et professionnel. ▪ Affiner ses choix au fur et à mesure du parcours de formation, entrer dans une démarche active et personnelle d'orientation pour préciser son cursus. ▪ Mobiliser ses compétences en langues étrangères pour s'engager dans des échanges et développer sa mobilité. 	<p>→ Impliquer les familles dans les procédures d'orientation ; les accompagner dans une meilleure compréhension des formulaires officiels et des procédures d'affectation ; rassurer et lutter contre les préjugés ; les initier à l'utilisation des salons, journées portes ouvertes et mini stages.</p>	<p>Domaine 4 - Les systèmes naturels et les systèmes techniques</p>
---	---	--	--

Sigles utilisés dans le texte

PDMF : parcours de découverte des métiers et des formations

CSAIO : chef du service académique d'information et d'orientation

Dafpic : délégué académique à la formation initiale et continue

Daet : délégué académique aux enseignements techniques

Cardie : conseiller académique en recherche, développement, en innovation et en expérimentation

IEN-IO : inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation

Dafor : délégation académique à la formation

Dafpen : délégation académique à la formation continue des personnels enseignants

Cop : conseiller d'orientation-psychologue

DCIO : directeur de centre d'information et d'orientation

CPE : conseiller principal d'éducation

CIO : centre d'information et d'orientation

CSAIO/DR Onisep : chef du service académique d'information et d'orientation et délégué régional de l'Onisep

Onisep : Office national d'information sur les enseignements et les professions.

Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté

Ulis : unité localisée pour l'inclusion scolaire

MDPH : maison départementale des personnes handicapées

Annexe 4 / 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'explicitier 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 cel-

lule 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 5 / 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 développe-

ment 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 permet-

tant 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.

Il 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.

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.

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).

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 6 / 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](#)

► au collège et au lycée :

[Formation aux premiers secours au collège et au lycée](#)

Annexe 7 / 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](#)

► au collège :

[L'éducation à la sécurité routière au collège](#)

Annexe 8 / Attestation scolaire « savoir-nager »

NOR : MENE1514345A - arrêté du 9-7-2015 - J.O. du 11-7-2015 / MENESR - DGESCO A1-2

Article 1 - Le savoir-nager, dont la maîtrise permet la délivrance de l'attestation scolaire « savoir-nager » prévue par l'article D. 312 47 2 du code de l'éducation, est défini par l'annexe 1 du présent arrêté.

Article 2 - L'attestation scolaire « savoir-nager », délivrée par le directeur de l'école ou par le principal du collège, est incluse dans le livret scolaire de l'élève ; un exemplaire, imprimé selon le modèle fixé par l'annexe 2 du présent arrêté, lui est remis.

La maîtrise du savoir-nager est attestée par les personnels qui ont encadré la formation et la passation des tests correspondants : à l'école primaire, un professeur des écoles en collaboration avec un professionnel qualifié et agréé par le directeur académique des services de l'éducation nationale ; au collège, un professeur d'éducation physique et sportive.

Annexe 1

Le savoir-nager

Le savoir-nager correspond à une maîtrise du milieu aquatique. Il reconnaît la compétence à nager en sécurité, dans un établissement de bains ou un espace surveillé (piscine, parc aquatique, plan d'eau calme à pente douce). Il ne doit pas être confondu avec les activités de la natation fixées par les programmes d'enseignement.

Son acquisition est un objectif des classes de CM1, CM2 et sixième (qui constitueront le cycle de consolidation à compter de la rentrée 2016). Le cas échéant, l'attestation scolaire « savoir-nager » pourra être délivrée ultérieurement.

Sa maîtrise permet d'accéder à toute activité aquatique ou nautique susceptible d'être programmée dans le cadre des enseignements obligatoires ou d'activités optionnelles en EPS, ou à l'extérieur de l'école, notamment pour la pratique des activités sportives mentionnées aux articles A. 322 42 et A. 322 64 du code du sport.

Il est défini comme suit :

Parcours à réaliser en continuité, sans reprise d'appuis au bord du bassin et sans lunettes :

- à partir du bord de la piscine, entrer dans l'eau en chute arrière ;
- se déplacer sur une distance de 3,5 mètres en direction d'un obstacle ;
- franchir en immersion complète l'obstacle sur une distance de 1,5 mètre ;
- se déplacer sur le ventre sur une distance de 15 mètres ;
- au cours de ce déplacement, au signal sonore, réaliser un surplace vertical pendant 15 secondes puis reprendre le déplacement pour terminer la distance des 15 mètres ;
- faire demi-tour sans reprise d'appuis et passer d'une position ventrale à une position dorsale ;
- se déplacer sur le dos sur une distance de 15 mètres ;
- au cours de ce déplacement, au signal sonore réaliser un surplace en position horizontale dorsale pendant 15 secondes, puis reprendre le déplacement pour terminer la distance des 15 mètres ;
- se retourner sur le ventre pour franchir à nouveau l'obstacle en immersion complète ;
- se déplacer sur le ventre pour revenir au point de départ.

Connaissances et attitudes :

- savoir identifier la personne responsable de la surveillance à alerter en cas de problème ;
- connaître les règles de base liées à l'hygiène et la sécurité dans un établissement de bains ou un espace surveillé ;
- savoir identifier les environnements et les circonstances pour lesquels la maîtrise du savoir-nager est adaptée.