

Enseignements primaire et secondaire

Programme de français du cycle 2

Sommaire

Principes

Fréquence des temps d'apprentissage

Lecture

Cours préparatoire

Identifier les mots de manière de plus en plus aisée

Lire à voix haute

Comprendre un texte

Devenir lecteur

Cours élémentaire première année

Identifier les mots de manière de plus en plus aisée

Lire à voix haute

Comprendre un texte

Devenir lecteur

Cours élémentaire deuxième année

Identifier les mots de manière de plus en plus aisée

Lire à voix haute

Comprendre un texte

Devenir lecteur

Écriture

Cours préparatoire

Apprendre à écrire en écriture cursive

Encoder puis écrire sous dictée

Copier et acquérir des stratégies de copie

Produire des écrits

Cours élémentaire première année

Apprendre à écrire en écriture cursive

Encoder puis écrire sous dictée

Copier et acquérir des stratégies de copie

Produire des écrits

Cours élémentaire deuxième année

Apprendre à écrire en écriture cursive

Encoder puis écrire sous dictée

Copier et acquérir des stratégies de copie

Produire des écrits

Oral

Cours préparatoire

Écouter pour comprendre

Dire pour être compris

Participer à des échanges

Cours élémentaire première année

Écouter pour comprendre

Dire pour être compris

Participer à des échanges

Cours élémentaire deuxième année

Écouter pour comprendre

Dire pour être compris

Participer à des échanges

Vocabulaire

Cours préparatoire

Enrichir son vocabulaire dans tous les enseignements

Établir des relations entre les mots

Réemployer le vocabulaire étudié

Mémoriser l'orthographe lexicale

Cours élémentaire première année

Enrichir son vocabulaire dans toutes les disciplines

Établir des relations entre les mots

Réemployer le vocabulaire étudié

Mémoriser l'orthographe des mots

Cours élémentaire deuxième année

Enrichir son vocabulaire dans toutes les disciplines

Établir des relations entre les mots

Réemployer le vocabulaire étudié

Mémoriser l'orthographe des mots

Grammaire et orthographe

Cours préparatoire

Se repérer dans la phrase simple

Découvrir, comprendre et mettre en œuvre l'orthographe grammaticale

Cours élémentaire première année

Se repérer dans la phrase simple

Découvrir, comprendre et mettre en œuvre l'orthographe grammaticale

Cours élémentaire deuxième année

Se repérer dans la phrase simple

Découvrir, comprendre et mettre en œuvre l'orthographe grammaticale

Principes

Tout comme l'ensemble des domaines du cycle 2, l'enseignement du français participe à établir les savoirs fondamentaux des élèves dans le cadre d'un enseignement explicite, structuré et progressif. Au terme des trois années du cycle 1, les élèves ont commencé à acquérir le langage oral et à entrer dans la culture de l'écrit : le contexte de la classe, les lectures d'albums, les productions d'écrits, les premiers essais d'écriture ont rendu sensible la spécificité de l'écrit et ont amorcé le passage de l'oral à l'écrit. Parallèlement, la construction de la conscience phonologique a permis aux élèves, confrontés aux lettres et aux groupes de lettres, d'acquérir progressivement le principe alphabétique.

C'est sur la base de cette initiation que le cycle 2 a pour objectif de construire les fondements de la langue française à l'écrit et à l'oral. Cinq activités langagières permettent de les édifier : comprendre un énoncé oral, parler en continu, parler en interaction, écrire et lire.

Au cycle 2, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture constitue le cœur de l'enseignement du français et doit être présenté comme une source de motivation, de plaisir et d'accès aux savoirs et à la culture : entrer à l'école élémentaire, c'est apprendre à lire et commencer à acquérir cette part d'autonomie que confère l'aptitude au déchiffrement et à la compréhension. C'est aussi, dans le prolongement des apprentissages de l'école maternelle, écrire des lettres, des mots puis des phrases, en respectant les bases du code de l'écrit et mesurer l'écart entre la communication orale et écrite.

Les enjeux de ce cycle sont donc essentiels : la rigueur et l'efficacité de l'enseignement qui y est dispensé engagent l'élève à moyen et à long terme. C'est parce que l'élève saura lire de façon fluide et écrire des énoncés simples en fin de CE2 qu'il pourra progresser dans la suite de sa scolarité. Ce sont aussi ces prémices fondatrices qui forgent l'adulte de demain, qui structurent sa place dans la société et son rapport au monde.

Dans cette perspective, toutes les composantes de l'enseignement du français contribuent à l'acquisition et à l'enrichissement de la langue : la lecture, l'écriture, l'oral, le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe sont autant de champs de la discipline structurés séparément, mais qui constituent en réalité un ensemble au sein duquel chaque élément résonne avec les autres. Apprendre à lire s'articule avec les compétences langagières que sont l'oral et l'écriture ainsi que les compétences linguistiques que sont l'orthographe lexicale et grammaticale et le vocabulaire.

L'apprentissage du vocabulaire, spontané dans les premières années de vie, enrichi significativement dès le cycle 1, doit faire l'objet d'un enseignement quotidien, explicite et structuré lors de séances dédiées distinctes de celles de grammaire et d'orthographe.

La fréquentation des textes tout au long du cycle 2 amplifiera et confortera un solide répertoire lexical. Le cycle 2 façonne en outre la relation que l'école a pour ambition de construire entre l'enfant et le livre, dans le cadre du parcours de lecteur. Initiée à l'école maternelle par le truchement de l'adulte, cette relation développe la curiosité et le goût : la fréquentation constante des livres adaptés à l'âge des élèves est encouragée par le professeur, afin de doter les jeunes lecteurs de premières références littéraires communes, de leur rendre familier l'univers de la fiction et aisé l'accès à l'imaginaire. Progressivement, un espace culturel patrimonial leur est offert en partage : l'école vise son appropriation par les élèves.

Cette articulation des composantes qui constituent l'enseignement de la langue française et l'initiation à sa littérature exige une démarche pédagogique structurée, régulière et claire, dont le tableau ci-dessous fait apparaître la fréquence au sein des dix heures hebdomadaires qui lui sont dévolues. Ce seul volume horaire ne saurait suffire : toutes les activités conduites en classe permettent d'apprendre à lire, à écrire et à parler.

Fréquence des temps d'apprentissage

| | Tous les jours, chaque élève | Toutes les semaines, chaque élève | Dans l'année, chaque élève |
|---------------------------------|---|---|---|
| Lecture | <ul style="list-style-type: none"> - lit au CP et au CE1 des syllabes, des mots, des phrases puis des textes, les difficultés se complexifiant au fil du cycle ; - lit à voix haute et silencieusement au fur et à mesure de l'automatisation de la lecture. | <ul style="list-style-type: none"> - bénéficie, tout au long du cycle, de lectures orales effectuées par le professeur, à partir de textes résistants qui enrichissent ses connaissances langagières et exercent ses habiletés de compréhension. | <ul style="list-style-type: none"> - est évalué régulièrement en fluence de syllabes, de mots puis de textes ; - lit et étudie 5 à 10 œuvres issues du patrimoine et de la littérature de jeunesse : contes, fables, récits, poèmes, pièces de théâtre, albums et textes documentaires. |
| Écriture | <ul style="list-style-type: none"> - écrit à plusieurs moments de la journée et oralise ce qu'il écrit en phase d'apprentissage de la lecture : • copie de lettres, de syllabes, de mots puis de phrases ; • production (sous la dictée ou non) de lettres, syllabes, mots, phrases puis textes au fil du cycle. | <ul style="list-style-type: none"> - exerce son geste graphique ; - à partir de la période 4 du CP, pratique des exercices de copie. | <ul style="list-style-type: none"> - participe, dès le CP, à la rédaction de plusieurs écrits collaboratifs qui vont au-delà d'une demi-page, dirigés par le professeur ; - produit peu à peu des écrits longs, de manière autonome au fil du cycle. |
| Oral | <ul style="list-style-type: none"> - est exposé au modèle oral assuré par le professeur ; - prend la parole (le professeur la reformule si nécessaire en insistant sur la syntaxe et la prononciation). | <ul style="list-style-type: none"> - a l'occasion d'échanger des propos avec ses camarades, d'exposer un point de vue. | <ul style="list-style-type: none"> - s'exerce régulièrement à une brève présentation orale ou un exposé en petit ou grand groupe. |
| Vocabulaire | <ul style="list-style-type: none"> - bénéficie d'un temps d'enseignement structuré et explicite du vocabulaire. | <ul style="list-style-type: none"> - bénéficie de séances de remémoration des corpus vus, y compris ceux du cycle 1. | <ul style="list-style-type: none"> - construit peu à peu un outil personnel de collecte et de structuration qui peut l'accompagner tout au long du cycle. |
| Grammaire et orthographe | <ul style="list-style-type: none"> - bénéficie d'un temps d'enseignement explicite de la grammaire et de l'orthographe ; - fait une dictée en lien avec les apprentissages conduits. | <ul style="list-style-type: none"> - bénéficie, à partir du CE1, de trois heures d'enseignement explicite de la langue. | |

Lecture

L'apprentissage de la lecture est l'objectif central du cycle 2 : il en constitue la priorité fondamentale sur laquelle reposent tous les apprentissages ultérieurs des élèves. Cette place prépondérante de la lecture s'articule avec les autres domaines d'enseignement du français.

Dès le CP et tout au long du cycle, l'enseignement de la lecture doit comporter trois entrées qui se complètent :

- l'apprentissage puis l'automatisation du décodage ;
- la lecture à voix haute ;
- la compréhension de textes dans toutes les disciplines.

Ces trois entrées doivent être menées de manière parallèle et complémentaire. C'est en effet l'accès à la compréhension des textes de tout type qui confère du sens à l'apprentissage de la lecture et la pratique de la lecture à voix haute qui, outre son effet sur l'automatisation, construit et révèle la juste compréhension des textes.

L'apprentissage du décodage se fonde sur la consolidation des compétences phonologiques acquises à l'école maternelle et sur la compréhension du principe alphabétique. Pour apprendre à lire, il est nécessaire de comprendre que les lettres ou les groupes de lettres (graphèmes) codent des sons (phonèmes), et que l'assemblage de ces phonèmes constitue des mots, des phrases, porteurs de sens. Cette base, dont les évaluations nationales de début de CP permettent de vérifier la maîtrise par les élèves, est indispensable pour enseigner les correspondances graphophonémiques (CGP).

Au CP, l'apprentissage de ces correspondances est systématique, intensif, structuré et quotidien. Il est conduit en relation directe et immédiate avec les activités d'écriture de lettres, de syllabes, de mots puis de phrases qui suivent la progression des apprentissages. Il se nourrit également des acquisitions en orthographe lexicale et grammaticale qui facilitent la reconnaissance des mots et donc leur automatisation. L'utilisation d'un manuel de lecture contribue à garantir une programmation de l'étude des correspondances graphophonémiques (CGP), à un tempo suffisamment rapide, et une

présentation des lettres muettes (morphèmes grammaticaux et lexicaux) progressive et structurée. À la fin du CP, les élèves sont capables de déchiffrer tous les mots et ont automatisé la lecture des plus fréquents.

Dès le début de l'apprentissage, lire signifie pour l'élève oraliser ce qu'il lit. S'il s'agit dans un premier temps de lire à voix haute des syllabes et des mots, de façon de plus en plus fluide, la lecture de phrases puis de textes courts est rapidement possible et permet d'exercer à la fois la fluence de lecture, mais aussi la compréhension de l'élève. Les supports consacrés aux activités de décodage doivent être distincts, dans un premier temps, de ceux consacrés à l'acquisition des stratégies de compréhension. Au fil de ses progrès, tout au long du cycle, l'élève lit quotidiennement des textes à voix haute et cette tâche, qui procède par le repérage de la ponctuation et des groupes de sens, construit et traduit également sa compréhension des textes.

La compréhension est la finalité de l'apprentissage de la lecture. Si l'automatisation du déchiffrement en est la condition quand l'élève lit un texte, elle requiert la maîtrise de stratégies de compréhension qui prennent appui sur des compétences langagières solides (comprendre le vocabulaire, la syntaxe et les usages de la langue) qui se forment à l'oral, mais aussi grâce à l'exposition régulière aux textes. C'est la raison pour laquelle il importe que, tout au long du cycle 2, le professeur consacre des séances quotidiennes à la compréhension de textes issus de tous les domaines disciplinaires, plus denses, plus longs et complexes que ceux que l'élève est en mesure de lire par lui-même. Progressivement, à partir de la 3^e période de CP, les élèves sont amenés à acquérir et automatiser ces stratégies de compréhension à partir de textes qu'ils auront eux-mêmes décodés.

Ces lectures, intensives au début et prolongées tout au long du cycle, sont indispensables pour faire acquérir les compétences culturelles et personnelles qui doivent être mobilisées par chaque élève.

Le parcours de lecteur et la culture littéraire

Dans la continuité de l'école maternelle, c'est donc une familiarité avec la langue, le texte et le livre qu'il s'agit de renforcer au cycle 2. Jour après jour, les pratiques de classe confortent et structurent cette relation avec la langue orale et écrite. Le livre, sous toutes ses formes, devient un objet familier pour les élèves à l'école et à la maison. Il s'agit de cultiver leur goût personnel, d'éveiller leur plaisir de lire et leur envie d'apprendre.

Points de vigilance pour le professeur

- Le professeur s'appuie notamment sur les évaluations nationales de début d'année pour identifier les élèves dont les acquis précédents sont fragiles. Il met immédiatement en place, pour ces élèves, une pédagogie différenciée, qui porte sur la consolidation de la conscience phonologique et du principe alphabétique acquis en fin de maternelle, puis sur le déchiffrement des CGP en début de CE1.
- Il enseigne les CGP dès le début du CP selon une cadence soutenue : environ deux correspondances par semaine.
- Il ne donne à lire que des mots, des phrases puis des textes déchiffrables par l'élève, en fonction des CGP étudiées (l'usage des mots-outils doit être réduit au minimum).
- Il fait écrire systématiquement aux élèves les CGP enseignées.
- Il mesure la vitesse de lecture (des mots et des textes) des élèves afin de constituer des groupes qui permettront d'automatiser le décodage.
- Il lit à voix haute, toutes les semaines, des textes plus longs et résistants, et conçoit des séances consacrées à la compréhension de ces lectures.
- Il guide la compréhension des textes lus en s'appuyant sur le lexique, la juste compréhension de la chaîne anaphorique, des inférences simples et l'élucidation des références culturelles. Il met en évidence, au sein de la chaîne anaphorique, le lien qui existe entre un nom et sa reprise par un pronom ou un autre nom. Il structure fermement les séances de compréhension et développe, ce faisant, des stratégies afin que les élèves comprennent les textes.
- Dans le cadre d'un travail sur le parcours de lecteur et la culture littéraire, il fait lire 5 à 10 œuvres complètes par an, issues principalement du patrimoine et de la littérature de jeunesse. Il privilégie les lectures fondatrices qui construisent la culture littéraire des élèves, notamment des contes de Hans-Christian Andersen, de Marie-Catherine d'Aulnoy, des frères Grimm, de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, de Charles Perrault, de Charles Dickens, de Lewis Carroll, des fables de Jean de La Fontaine, des récits adaptés de la mythologie, une anthologie de poèmes, des pièces de théâtre, des récits et des romans patrimoniaux. Il propose aussi des albums et des récits écrits spécifiquement pour la tranche d'âge concernée.
- Il développe pour ses élèves une culture en littérature : il donne aux élèves la possibilité de garder la mémoire de leurs lectures (carnet de lecture, etc.) ; il favorise la fréquentation de lieux consacrés à la lecture (médiathèque, bibliothèque, bibliothèque centre documentaire (BCD), espace aménagé dans la classe) ; il permet l'échange autour des livres au sein de la classe et en dehors de la classe.

| Tous les jours, chaque élève | Toutes les semaines, chaque élève | Dans l'année, chaque élève |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – lit au CP et au CE1 des syllabes, des mots, des phrases puis des textes, les difficultés se complexifiant au fil du cycle ; – lit à voix haute et silencieusement au fur et à mesure de l'automatisation de la lecture. | <ul style="list-style-type: none"> – bénéficie, tout au long du cycle, de lectures orales effectuées par le professeur, à partir de textes résistants qui enrichissent ses connaissances langagières et exercent ses habiletés de compréhension. | <ul style="list-style-type: none"> – est évalué régulièrement en fluence de syllabes et de mots, puis de texte ; – lit et étudie 5 à 10 œuvres issues principalement du patrimoine, mais aussi de la littérature de jeunesse : contes, fables, récits, poèmes, pièces de théâtre, albums et textes documentaires. |

Cours préparatoire

Identifier les mots de manière de plus en plus aisée

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <p>En fin de période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Décoder et encoder 12 à 15 correspondances grapho-phonémiques (CGP) régulières, fréquentes et aisément prononçables. – Déchiffrer des syllabes, des mots puis des phrases en fonction de la progression de l'apprentissage des CGP. <p>En milieu d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Décoder et encoder de 25 à 30 CGP. – Avoir pris conscience de la présence de lettres finales muettes et s'appuyer sur le sens des mots pour les déchiffrer correctement. – Mémoriser les mots fréquents et réguliers. – Déchiffrer entre 15 et 30 mots par minute. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Décoder 30 mots par minute au minimum fin CP, sans préparation, 50 après préparation. | <p>En fin de période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève déchiffre les mots les plus réguliers selon la progression des CGP. – Il automatise la lecture des mots fréquents et transparents comme <i>le, la, ami, rire, lune</i>, etc. <p>En milieu d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il lit et écrit de nouveaux mots ou pseudo-mots en lien avec la progression des CGP. – Il déchiffre tous les mots selon la progression des CGP et identifie les marques grammaticales en genre et en nombre. – Il automatise la reconnaissance de mots qui ont des caractéristiques morphologiques communes : un préfixe, un radical ou un suffixe identiques. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il lit des consignes, des phrases et de courts textes déchiffrables avec exactitude. |

Lire à voix haute

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oraliser les syllabes déchiffrées et encodées, puis les mots. <p>En cours d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oraliser régulièrement les mots et phrases déchiffrés et encodés. – S'entraîner à lire des textes déchiffrables de manière à automatiser sa lecture. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lire après préparation un texte adapté à son niveau de lecture avec une vitesse de 30 mots par minute au minimum sans préparation, 50 après préparation. – Identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte sur un texte préparé. – Amorcer une lecture expressive. | <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève est capable de lire à voix haute des syllabes, des mots et de courtes phrases. <p>En cours d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il est capable de lire à voix haute un texte simple en faisant une courte pause à la fin des phrases. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Après préparation, il repère les groupes de mots qui doivent être lus ensemble en s'appuyant sur le sens et la chaîne d'accords ; il en tient compte dans sa lecture à voix haute. – Après préparation, il modifie sa voix pour faire parler tel ou tel personnage. |

Comprendre un texte

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Dégager le sens global d'un texte entendu ou lu de façon autonome. – Identifier les mots inconnus dans un texte et chercher à leur donner un sens. – Se repérer dans la chaîne anaphorique (qui relie un nom à sa ou ses reprise(s) pronominale(s) ou à d'autres noms de sens équivalent). – Comprendre ce qui est implicite (inférences simples). – Justifier ses réponses par un retour au texte. – Lire et comprendre en autonomie un texte narratif, informatif ou prescriptif d'une dizaine de lignes. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève est capable de construire une représentation mentale au fur et à mesure que se déroule la lecture. – Il construit la chronologie et identifie les lieux évoqués dans un récit. – Il repère les informations données dans un texte informatif simple relevant des différents champs disciplinaires. – Il commence à s'appuyer sur le contexte pour élucider le sens des mots inconnus. – Il commence à se poser des questions sur le texte. – Il est capable de relier sémantiquement : <i>le lion/il/le fauve/le roi de la savane</i>. – Il identifie dans un texte (récit ou documentaire) les éléments permettant de répondre à des questions du professeur. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – Il est capable de réaliser en autonomie une inférence simple (contexte connu de l'élève) Ex. : « J'ai pris mon parapluie » → Le temps est pluvieux. – Il cherche à comprendre les émotions des personnages en s'appuyant sur ses expériences personnelles, grâce à un questionnement ouvert du professeur : « À votre avis, pourquoi ... ? Qu'en pensez-vous ? Auriez-vous agi comme ce personnage ? Pourquoi ? ». – Il vérifie sa compréhension dans des échanges entre pairs et peut la réviser, le cas échéant, en retournant au texte. |
|--|--|

Devenir lecteur

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Lire 5 à 10 œuvres complètes et variées issues du patrimoine et de la littérature de jeunesse (albums, romans, contes, fables, poèmes, pièces de théâtre et documentaires). – Repérer et reconnaître des types de personnages. – Aller vers les livres et être capable d'en choisir à titre personnel. – Relier ses lectures à son expérience personnelle, être en mesure d'établir des liens entre ses différentes lectures (mise en réseau). – Fréquenter régulièrement des lieux de lecture et se familiariser avec eux, rencontrer des acteurs du livre. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève est capable de caractériser les personnages, de les comparer et de reconnaître des types récurrents dans la littérature de jeunesse. – Il différencie le type narratif du type informatif. – Il est capable d'exprimer le lien entre deux lectures ou entre une lecture et sa propre expérience. – Il est capable de choisir un livre en fonction de ses propres centres d'intérêt. |

Cours élémentaire première année

Identifier les mots de manière de plus en plus aisée

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <p>Tout au long de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Automatiser le décodage des correspondances graphophonémiques (CGP) apprises au CP. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Décoder toutes les CGP y compris les plus complexes. – Avoir mémorisé l'ensemble des CGP dans tous les types d'écriture, en particulier celles des sons proches (en encodage et décodage). – Identifier directement l'ensemble des mots courants et déchiffrer avec exactitude les mots nouveaux dont le décodage n'a pas encore été automatisé. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève déchiffre et écrit sous la dictée des syllabes et des pseudo-mots comportant des CGP courantes et d'autres plus complexes (ex. : <i>doir, stag, choust, valin, cagnou</i>, etc.). – Il lit des phrases contenant des morphèmes grammaticaux et lexicaux muets (ex. : <i>ils chantent, le lait</i>, etc.) de manière fluide sans vocaliser les lettres muettes. – Il lit des mots nouveaux en lien avec l'orthographe lexicale, il se sert de sa connaissance des graphèmes pour établir des listes analogiques de mots : <i>ça/glaçon/garçon/nous forçons/maçon/etc.</i> et <i>flacon/flocon craie/etc.</i> (voir les valeurs positionnelles des lettres c, g, s, etc.). |

Lire à voix haute

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lire un texte adapté à son niveau de lecture avec une vitesse de 70 mots par minute. – Lire des textes narratifs, documentaires et prescriptifs en respectant tous les signes de ponctuation et les groupes de souffle. – Lire de manière expressive. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève s'entraîne à la lecture à voix haute dans des séances spécifiques : il repère la ponctuation et les groupes de mots qui doivent être lus ensemble (groupes de souffle respectant l'unité de sens). – Il lit après préparation un texte simple en réalisant les pauses adéquates et en adoptant le ton et le rythme appropriés au sens du texte. – Il lit un texte en modifiant sa voix et sa cadence, en fonction du sens. |

Comprendre un texte

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Dégager le sens global d'un texte lu, de façon autonome, à la suite d'une séance dédiée à la compréhension. – Développer des stratégies pour élucider le sens des mots et des expressions inconnus. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève restitue les enchaînements logiques et chronologiques d'un récit. – Il est capable d'explicitier les émotions des personnages. – Il est capable de donner un titre au texte. – Il est capable de le résumer oralement. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Se repérer dans la chaîne anaphorique (qui relie un nom à sa ou ses reprise(s) pronominale(s) ou à d'autres noms de sens équivalents) et s'appuyer sur le sens du texte pour résoudre des ambiguïtés. – Comprendre ce qui est implicite dans le texte (inférences) dans des cas simples. – Justifier ses réponses par un retour au texte. – Lire et comprendre en autonomie un texte narratif, informatif ou prescriptif d'une quinzaine de lignes. | <ul style="list-style-type: none"> – Il réalise ce qui est demandé dans le cas d'un texte prescriptif : une recette, l'application d'une règle du jeu, etc. – L'élève prend appui sur la morphologie d'un mot et/ou sur le contexte pour le comprendre. – Il prend l'habitude de consulter un dictionnaire adapté. – Il explicite son raisonnement pour inférer. – Il prend l'habitude de relire en autonomie un texte ou un passage pour mieux le comprendre, rechercher et repérer une information. |
|--|--|

Devenir lecteur

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Lire 5 à 10 œuvres complètes et variées issues du patrimoine et de la littérature de jeunesse (albums, romans, contes, fables, poèmes, pièces de théâtre et documentaires). – Se familiariser aux différents genres et types de textes. – Faire preuve d'initiative dans ses lectures personnelles en empruntant des livres en fonction de ses goûts. – Relier ses lectures à son expérience personnelle, être en mesure d'établir des liens entre ses différentes lectures (mise en réseau). | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève commence à écrire à propos de ses lectures : il exprime ses goûts et préférences, est capable d'écrire un bref résumé ou d'inventer une autre fin. – Il est capable, à l'oral, de présenter une lecture à ses camarades. – L'élève reconnaît, lors des lectures orales d'un adulte, les grandes caractéristiques d'un texte (conte, fable, poème). – Il se familiarise avec les lieux de lecture et développe une autonomie dans le choix de ses lectures. |

Cours élémentaire deuxième année

Identifier les mots de manière de plus en plus aisée

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Avoir automatisé toutes les correspondances graphophonémiques (CGP). – Lire un texte nouveau en s'appuyant sur un décodage rapide. – Automatiser la lecture des mots. – Repérer les lettres muettes et décoder les mots inconnus en conservant une vitesse de lecture correspondant aux objectifs de fin d'année. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève reconnaît directement les mots fréquents et irréguliers. – Il utilise la voie graphophonologique pour lire des mots inconnus en conservant une fluidité de lecture. – Il lit un texte avec fluidité sans vocaliser les lettres muettes et en faisant les liaisons appropriées. |

Lire à voix haute

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Lire un texte adapté à son niveau de lecture avec une vitesse de 90 mots par minute. – Lire un texte en respectant l'ensemble des marques de ponctuation et les liaisons. – Manifester sa compréhension par une lecture expressive qui respecte la structure du texte, de la phrase et le sens. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève est capable de lire une scène de théâtre en incarnant un personnage et en jouant de l'expressivité de la ponctuation. |

Comprendre un texte

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Lire et dégager le sens d'un texte narratif, poétique, documentaire ou théâtral, lu en autonomie ou lu par un adulte en s'appuyant sur les caractéristiques de ces textes. – Adopter une posture active par rapport au vocabulaire inconnu. – Se repérer dans la chaîne anaphorique (qui relie un nom à sa ou ses reprise(s) pronominale(s) ou à d'autres noms de sens équivalents) et s'appuyer sur le sens du texte pour résoudre des ambiguïtés. – Différencier le type narratif du type informatif et prescriptif. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève restitue les enchaînements logiques et chronologiques d'un récit. – Il identifie les événements, les personnages et les lieux évoqués dans un récit. – Il repère les informations données dans un texte informatif simple relevant des différents champs disciplinaires et verbalise ce que la lecture lui a permis d'apprendre. – Il est capable de donner un titre au texte. – Il est capable de le résumer oralement. – Il sait utiliser les sous-titres, titres de chapitres, mise en page en paragraphes, etc. pour mieux comprendre. |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Comprendre ce qui est implicite (inférences) en s'appuyant sur des indices explicites et sur ses propres connaissances. – Revenir au texte pour identifier et comprendre les éléments complexes. – Lire et comprendre en autonomie un texte narratif, informatif ou prescriptif d'une vingtaine de lignes. | <ul style="list-style-type: none"> – Il est capable d'explicitier les émotions et ressorts psychologiques des personnages. – Il explicite les inférences. – Il prend appui sur le contexte et sur la morphologie (sens des principaux affixes) pour élucider le sens des mots inconnus. – Il vérifie sa compréhension dans des échanges entre pairs et commence à faire preuve de flexibilité, le cas échéant, en retournant au texte. – Il commence à utiliser des stratégies dans le cas d'une prise de conscience de non-compréhension : relecture de la phrase, du paragraphe, poursuite de la lecture dans le but de lever des ambiguïtés, recherche dans le dictionnaire, recours à des outils constitués en étude de la langue, recherche documentaire sur l'univers du texte, etc. |
|--|---|

Devenir lecteur

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Lire de manière autonome 5 à 10 œuvres complètes et variées issues du patrimoine et de la littérature de jeunesse (albums, romans, contes, fables, poèmes, pièces de théâtre et documentaires). – Relier ses lectures à son expérience personnelle, être en mesure d'établir des liens entre ses différentes lectures (mise en réseau). – Fréquenter des lieux de lecture régulièrement et rencontrer des acteurs du livre. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève connaît les caractéristiques de personnages-types de plus en plus diversifiés ; il dispose de références construites sur des réseaux de textes. – Il différencie les caractéristiques des genres et types les plus courants : poésie, théâtre, récit (policier, d'aventure, etc.). – Il partage une culture commune autour de textes patrimoniaux adaptés à son âge. – Il consigne ses expériences de lecture dans un carnet de lecteur. – Il lit en classe, fréquente des lieux de lecture. – Il répond à des questions ouvertes du professeur ou de pairs. |

Écriture

Dans la continuité des activités conduites durant le cycle 1, l'enjeu du cycle 2 porte en premier lieu sur l'apprentissage du geste graphique qui n'est pas achevé en fin de grande section. Par l'exercice répété sous diverses formes, l'élève continue à apprendre le tracé normé des lettres en écriture cursive et l'enchaînement de plusieurs lettres afin de parvenir à écrire des mots puis des phrases.

Dès le CP et tout au long du cycle, l'enseignement de l'écriture doit comporter quatre types d'activités qui se complètent : l'apprentissage de **l'écriture cursive**, la **copie**, la **dictée** et la **production d'écrits**.

Par un enseignement structuré, explicite, progressif, et en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement du français (l'expression orale, la lecture, la grammaire et le vocabulaire), les élèves acquièrent peu à peu les moyens d'une écriture dont le geste se fluidifie et dont les codes se mettent en place : respect des correspondances graphophonémiques (CGP) puis de l'orthographe lexicale, mise en place de la structure de la phrase française et de l'orthographe grammaticale.

L'apprentissage de l'écriture cursive

Au CP, l'élève continue à apprendre à tracer le geste d'écriture cursive en minuscules de chacun des graphèmes étudiés en séance de décodage, isolément mais aussi enchaînés à d'autres lettres (écriture de syllabes, de mots et de phrases).

Au CE1, il automatise le tracé des lettres minuscules cursives et il commence à apprendre, en 2^e partie de l'année, le tracé des lettres majuscules cursives, par familles de gestes (I, J et K sont étudiées successivement, par exemple).

Au CE2, il automatise le tracé des lettres minuscules et majuscules cursives.

La copie doit respecter la progressivité des apprentissages : lettre/syllabe/mot. Dans la continuité de l'école maternelle, le professeur explicite les tracés et les stratégies de copie dans des séances spécifiques. Tout au long du cycle, l'élève copie également des phrases qui peuvent provenir de tous les champs disciplinaires. Outre son rôle dans l'acquisition du geste graphique, la copie entraîne la mémorisation orthographique et syntaxique : elle a toute sa place au sein des séances d'orthographe (copies de mots analogiques) ; elle est l'occasion d'apprendre des manières de dire. Le professeur veille à faire oraliser par l'élève ce qu'il copie.

La dictée est dans un premier temps l'occasion de vérifier que l'articulation entre les sons entendus et leur codage graphémique est acquise. Elle doit aussi servir à mémoriser les graphèmes étudiés : comme la copie, la dictée porte sur des

graphèmes, des syllabes, des mots puis de courtes phrases. Avant d'être un outil d'évaluation de l'orthographe, la dictée est bien une activité d'écriture permettant la maîtrise du principe alphabétique et l'acquisition de l'encodage et du décodage. Les erreurs des élèves dans les dictées font partie de l'apprentissage et doivent, comme l'ensemble des erreurs, être accueillies comme un passage obligé, source de progrès.

Dans la continuité des apprentissages en **production d'écrits** (essais d'écriture et dictées à l'adulte) conduits à l'école maternelle, le cycle 2 est le temps de la structuration des **premiers écrits autonomes**. En prenant appui sur les premiers écrits de l'école maternelle, le cycle 2 vise, dans un premier temps, à permettre à l'élève de retranscrire correctement les sons, compétence que l'apprentissage progressif des CGP va peu à peu forger. Il s'agit aussi d'acquérir progressivement l'ensemble des codes de l'écrit à l'aide de séances spécifiques : segmentation des mots, majuscule, ponctuation finale forte, syntaxe de la phrase simple et orthographe. Les séances de vocabulaire et la fréquentation des textes de tous types irriguent aussi la pratique de l'écriture.

Points de vigilance pour le professeur

- Le professeur exerce une vigilance quant à la posture de l'élève lorsqu'il écrit : station assise confortable, libération du haut du corps, décontraction de l'épaule et du coude, appui du poignet et bonne utilisation des outils (bonne préhension du crayon, du support d'écriture, etc.).
- Le professeur enseigne des stratégies de copie et fait observer leur efficacité (copie lettre à lettre/syllabe par syllabe/mot à mot/par groupe de sens/etc.) dans le cadre de différentes situations (retranscription d'énoncés, copie avec transformation de l'énoncé, disparition du modèle, etc.).
- Le professeur pratique différentes formes de dictées dont la visée est de faire acquérir des compétences orthographiques et méthodologiques.
- L'écrit s'appuie sur l'oral : le professeur montre les écarts entre oral et écrit.
- L'écrit se nourrit et se structure à partir d'écrits exemplaires (phrases prototypiques ou extraites de textes littéraires) auxquels l'élève emprunte du vocabulaire, des manières de dire, l'orthographe des mots.
- Le professeur élabore avec les élèves des outils d'aide à l'écriture (affichage, lutin, cahier de leçons ou de références) pour le lexique, l'orthographe et la syntaxe. Regrouper les différentes versions d'un même écrit permet à l'élève de mesurer ses progrès.
- Selon la situation d'apprentissage, le professeur indique systématiquement la forme normée à chaque erreur de l'élève.
- Pour que les élèves s'engagent dans l'écriture, il convient de leur apprendre à préparer avec eux leur écrit (planification), de les accompagner dans l'acte d'écriture puis de leur enseigner la manière d'améliorer leur production (révision).
- Le professeur est attentif à l'orthographe dès les premiers écrits autonomes.
- Le recours aux listes de mots, aux dictionnaires orthographiques ainsi que les retours immédiats de sa part durant l'écriture vont limiter les erreurs dans le texte.
- Pour les erreurs restantes, l'enseignant corrige ce qui n'est pas totalement automatisé.

| Tous les jours, chaque élève | Toutes les semaines, chaque élève | Dans l'année, chaque élève |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – écrit à plusieurs moments de la journée et oralise ce qu'il écrit en phase d'apprentissage de la lecture : <ul style="list-style-type: none"> • copie de lettres, de syllabes, de mots puis de phrases ; • production (sous la dictée ou non) de lettres, syllabes, mots, phrases puis textes au fil du cycle. | <ul style="list-style-type: none"> – exerce son geste graphique ; – à partir de la période 4 du CP, pratique des exercices de copie. | <ul style="list-style-type: none"> – participe, dès le CP, à la rédaction de plusieurs écrits collaboratifs qui vont au-delà d'une demi-page, dirigés par le professeur ; – produit peu à peu des écrits longs en autonomie au fil du cycle. |

Cours préparatoire

Apprendre à écrire en écriture cursive

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Apprendre à écrire en écriture cursive tous les graphèmes étudiés selon la progression en décodage. – Apprendre à les enchaîner, avec fluidité, avec d'autres lettres dans des syllabes, mots, phrases. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève respecte la forme et la taille de la lettre, le sens de rotation du tracé et l'enchaînement des lettres. – Il est capable d'enchaîner plusieurs lettres sans lever le crayon (sauf devant les lettres rondes : a, c, d, g, o, q, x). |

Encoder puis écrire sous dictée

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Encoder des syllabes simples puis des mots selon la progression des CGP. | <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dans le cadre des leçons sur les graphèmes, l'élève réalise des dictées de lettres, syllabes, mots puis phrases à partir de la période 2. |

| | |
|--|---|
| <p>Dès la fin de la 2^e période</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrire des mots dictés avec des lettres muettes apprises (mettre en relation des morphogrammes lexicaux et grammaticaux). <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrire sous la dictée des mots et des phrases. | <ul style="list-style-type: none"> – Il oralise ce qu'il écrit et segmente la chaîne orale (la phrase en mots, les mots en syllabes et phonèmes). – Il utilise l'analogie (il recourt au mot « vendredi » pour écrire la préposition « en »). <p>À partir de la période 2</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il mobilise des connaissances orthographiques (lettres muettes, éléments d'orthographe lexicale, marques d'accords accompagnées par l'adulte, ponctuation) lors des activités d'encodage (ex. : un ballon rond-une balle ronde-des ballons ronds). – Il utilise l'analogie et son répertoire mental de mots écrits. – Il utilise les outils présents dans la classe (frise alphabétique, répertoire de mots, affichages, etc.). |
|--|---|

Copier et acquérir des stratégies de copie

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Copier des syllabes simples puis des mots avec lettres muettes. <p>Dès la fin de la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Copier une phrase en lien avec les 12/15 correspondances graphophonémiques étudiées. – Commencer à verbaliser et à utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots. – Commencer à savoir se relire après copie. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Copier trois ou quatre phrases sans erreur et de façon lisible. | <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève transforme en cursive un mot puis une phrase à partir de modèles en écriture scripte. <p>Dès la fin de la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il copie un écrit placé à distance (ou au verso de la feuille) et comptabilise le nombre de recours au modèle pour obtenir une version conforme au modèle. Il cherche à utiliser la stratégie personnelle la plus efficace. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il rectifie seul les oublis de mots et les erreurs de ponctuation. – Il verbalise et met en place des stratégies de copies (segmenter l'empan, mémorisation par ex.). |

Produire des écrits

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrire des graphèmes, des syllabes, des mots puis quelques phrases avec l'aide du professeur à partir des mots connus et déchiffrés. Les activités de dictées à l'adulte sont poursuivies. <p>Dès la 2^e période</p> <ul style="list-style-type: none"> – Produire des écrits courts porteurs de sens, d'une à cinq lignes, en articulation avec l'apprentissage de la lecture. – S'appuyer sur les textes de lecture pour les transformer sur quelques points seulement (écrire à la façon de, ajouter un épisode, etc.). <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Produire des écrits courts porteurs de sens d'une à cinq lignes en articulation avec l'apprentissage de la lecture. – Commencer à acquérir une méthodologie de production écrite : planification, mise en mots avec vigilance orthographique, relectures et révisions. – Repérer les dysfonctionnements de son texte par la relecture à voix haute du professeur ou grâce à des outils d'aide construits à cet effet. | <p>Dès le début de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève compose des phrases à l'aide d'étiquettes mobiles qu'il sait déchiffrer. – L'élève participe à une dictée à l'adulte, en petit groupe, en adaptant son débit de parole et en prenant conscience de la différence entre les normes du langage oral et celles du langage écrit (négations, reprises pronominales, etc.). <p>Dès la 2^e période</p> <p>L'élève complète et modifie des listes analogiques en lien avec ses apprentissages en lecture, en grammaire et en orthographe (selon une catégorie grammaticale, selon un critère graphophonologique) ainsi qu'en vocabulaire (selon un thème ou un critère morphologique). Exemple 1 : compléter une liste avec les noms de trois animaux dont l'orthographe est connue : <i>chat, chien, souris</i>, etc. Exemple 2 : <i>complète la liste de ces mots commençant par la syllabe « pa »</i> : <i>papa, pari</i>, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il modifie un passage d'un texte lu en prenant appui sur un corpus de mots : <i>Jacques a un canari jaune.</i> → ----- a un ----- – Il produit des gammes d'écriture qui accompagnent sa découverte de la langue : <i>J'ai un chat./J'ai un ...</i> <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il respecte les deux marqueurs de la phrase : majuscule (en capitales d'imprimerie) et ponctuation finale forte. – Il formule une réponse pour résoudre un problème mathématique, une question dans le cadre de la démarche scientifique. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – Après la lecture d'un récit à structure répétitive, il écrit un nouvel épisode en respectant la structure imposée. – Il est capable de s'investir dans la préparation d'un écrit : chercher des idées, respecter les consignes, recourir aux outils à sa disposition. – Il parvient à reprendre un écrit (en cas d'erreur, d'omission, de confusion dans une CGP) en prenant appui sur le guidage du professeur et/ou sur un modèle. |
|--|--|

Cours élémentaire première année

Apprendre à écrire en écriture cursive

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <p>Dès la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mémoriser le tracé normé et la transcription de toutes les lettres minuscules scriptes en lettres minuscules cursives. <p>À partir de la période 2</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reconnaître les lettres dans les quatre écritures : minuscules (scripte et cursive), majuscules (scripte ou cursive). – Apprendre le tracé normé des lettres majuscules cursives par familles de gestes. | <p>Dès la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève exerce tous les jours le geste d'écriture cursive minuscule en révisant les graphèmes par famille de gestes. – Il s'entraîne à écrire en cursive en respectant les normes. – Il transcrit de l'écriture scripte en écriture cursive. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Il reconnaît toutes les majuscules des lettres cursives. – Il sait tracer les majuscules des lettres cursives. |

Encoder puis écrire sous dictée

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Orthographier correctement les mots fréquents, réguliers puis irréguliers. – Réaliser des accords en genre et en nombre dans le groupe nominal (article, nom, adjectif) et dans le groupe verbal (marque de pluriel des verbes = nt). | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève réalise des dictées en lien avec l'étude des graphèmes avec ou sans appui du cahier où ils sont consignés. – Il réalise des dictées en lien avec l'étude de la langue. – Il se familiarise avec divers types de dictée. |

Copier et acquérir des stratégies de copie

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Automatiser le geste d'écriture cursive par la copie de textes en temps limité. – Acquérir des stratégies de copie et en mesurer l'efficacité. <p>À l'issue de la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Copier quatre à cinq phrases courtes. <p>À partir de la période 3</p> <ul style="list-style-type: none"> – Copier cinq ou six lignes sans erreur. <p>À la fin de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – Recopier sans effort une dizaine de lignes en respectant la ponctuation et la mise en page. | <p>À la fin de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève sait transcrire cinq ou six phrases dans un cahier en enchaînant plusieurs lettres sans rompre le geste. – Il sait mobiliser différentes stratégies de copie : lettre à lettre, syllabe par syllabe, mot à mot, groupe de mots par groupe de mots, etc. – Il commence à comparer l'efficacité relative de ces stratégies, selon les situations. – Il relit son écrit et corrige l'orthographe en fonction du texte et des indications du professeur. |

Produire des écrits

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <p>Dès les premières semaines</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rédiger une phrase simple à partir d'une phrase prototypique, en changeant un puis plusieurs mots. <p>Dès la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Écrire un texte court de une à trois phrases. <p>Au cours des périodes 1 à 5</p> <ul style="list-style-type: none"> – Insérer des connecteurs pour rendre cohérent l'enchaînement de plusieurs phrases. | <p>Dès les premières semaines</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève modifie un passage d'un texte lu en prenant appui sur un corpus de mots. <p>Exemple : exercice de transformation : <i>Le petit chat est dans la cour de la ferme et poules/grosses/maison/cour.</i> → <i>Les grosses poules sont dans la cour de la maison.</i></p> <p>Dès la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'élève se sert de « brouillons » pour écrire : listes, pistes, cartes mentales, etc. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Retravailler un texte (issu de lecture et/ou d'écriture) en fonction d'une ou deux contraintes d'écriture. - Continuer à acquérir une méthodologie de production écrite : planification, mise en mots avec vigilance orthographique, révision après retours immédiats du professeur. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> - Écrire un texte de six ou sept phrases maximum en assurant la cohérence syntaxique et logique du texte produit. | <p>Au cours des périodes 1 à 5</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il respecte les deux marqueurs de la phrase : majuscule et ponctuation finale forte. - Lors de l'étude d'une œuvre, il écrit la suite d'un passage en séquençant les actions : D'abord ... Puis ... Enfin... - À l'écoute de son texte, il indique s'il y a des omissions, des incohérences et des répétitions. <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il écrit des phrases de réponses dans de nombreuses situations de classe, par exemple en mathématiques. - Il produit des gammes d'écriture qui accompagnent sa découverte de la langue : <i>Simon parle à Nora./Simon parlait à Nora./Simon parlera à Nora./etc.</i> Il parvient à corriger les mots fréquents étudiés ainsi que l'accord sujet-verbe et les accords en nombre dans le groupe nominal après retours du professeur. |
|--|--|

Cours élémentaire deuxième année

Apprendre à écrire en écriture cursive

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <p>Dès la période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Automatiser l'écriture de toutes les lettres minuscules et majuscules en cursive. | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève écrit et transcrit avec fluidité toutes les lettres cursives minuscules et majuscules. |

Encoder puis écrire sous dictée

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <p>À la fin de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orthographier correctement les mots fréquents, réguliers et irréguliers et des phrases selon les accords étudiés dans le cadre de dictées. | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève réalise des dictées en lien avec l'étude de la langue en mobilisant diverses connaissances enseignées : - Il transcrit correctement les phonèmes pouvant s'écrire à l'aide de plusieurs graphèmes : /o/, /é/, /è/, /an/, /s/, etc. dans différents mots fréquents. - Il orthographie les chaînes d'accord dans la phrase. |

Copier et acquérir des stratégies de copie

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <p>En fin d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> - Copier une dizaine de lignes sans erreur en conjuguant vitesse et exactitude et en respectant les mises en page complexes. | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève utilise systématiquement des stratégies de copie pour exercer la vitesse, l'exactitude, l'endurance et la mise en page : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots dans tous les domaines et dans le cadre de la copie de la leçon. - Il sait copier en respectant la mise en page du texte. - Il se relit et est capable de repérer des omissions ou erreurs orthographiques ou de ponctuation. |

Produire des écrits

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Développer tout au long de l'année les compétences qui lui permettront en fin d'année : <ul style="list-style-type: none"> • d'écrire pour transmettre un message, une émotion, une information, etc., à un destinataire ; • de rédiger quelques phrases qui permettent d'entraîner les automatismes appris en grammaire et orthographe ; • d'écrire un texte d'une dizaine de lignes de différents types et relevant des différents enseignements : respecter la syntaxe, les règles orthographiques étudiées, réemployer un lexique précis et prendre en compte des contraintes d'écriture ; • de relire son texte méthodiquement. | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève écrit un message correctement orthographié pour être compris par le lecteur. - L'élève produit des gammes qui accompagnent sa découverte de la langue : <i>La petite fille veut boire un chocolat./Les petits garçons veulent boire un chocolat./J'ai voulu boire un chocolat./etc.</i> - Il utilise un brouillon pour organiser ses idées. - Il s'appuie sur un cahier de règles ou sur des affichages. - Il mobilise des connecteurs temporels et logiques. - Il écrit des dialogues, des récits, des poèmes en tenant compte des différentes caractéristiques des types et genres de textes. - Il écrit des questions, des réponses et des hypothèses. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Il parvient à identifier les groupes nominaux et verbaux dans son texte et éventuellement à corriger les erreurs d'accords. - Il améliore son texte en fonction des indications du professeur. |
|--|---|

Oral

Au cours du cycle 1, l'enfant devenu élève acquiert les compétences pour se faire comprendre et développe des capacités d'écoute et d'attention. L'enjeu du cycle 2 consiste à favoriser et à enrichir la prise de parole de l'élève et, par l'écoute et le dialogue, à développer ses compétences psychosociales. Ce faisant, grâce à des séances quotidiennes consacrées à l'oral et adossées à toutes les activités de la classe, son langage s'élabore sur le plan syntaxique et lexical. L'enseignement de l'oral revêt donc des enjeux cognitifs, sociaux et scolaires. Son objectif est de permettre à chaque élève de comprendre et de produire des discours variés, adaptés et compréhensibles, et ainsi de conquérir un langage plus élaboré.

La compétence orale se forge grâce à trois activités langagières qui doivent être pratiquées de façon équilibrée : comprendre un énoncé oral, parler en interaction et parler en continu. Ces activités sont complémentaires : l'écoute peut ainsi nourrir la langue de l'élève et entraîner une activité de réinvestissement de mots, de tournures, d'expressions entendues et comprises.

Les compétences acquises en matière de langage oral, tant sur le plan de l'expression que de la compréhension, sont par ailleurs essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré.

Points de vigilance pour le professeur

- Le professeur adopte un niveau de langue modélisant sur le plan syntaxique et lexical, qui doit constituer une référence pour l'élève. Le professeur reformule l'oral de l'élève afin de lui donner à entendre une meilleure manière de dire tout en accueillant l'erreur de façon positive.
- Le professeur énonce clairement les objectifs aux élèves, y compris en situation d'écoute afin de favoriser leur attention.
- Le professeur intègre les séances consacrées à la pratique de l'oral (écouter, raconter, décrire, expliquer, prendre part à des échanges) dans les séquences constitutives des divers enseignements ou dans les moments de régulation de la vie de la classe. L'ajout d'objectifs langagiers aux objectifs disciplinaires permet d'accorder un temps quotidien d'entraînement à l'écoute ou à la prise de parole.
- Le professeur conçoit les séances d'oral en lien étroit avec les leçons de vocabulaire et de grammaire.
- Le professeur fait mémoriser une dizaine de poèmes par an, de longueur et de complexité (lexique, syntaxe, structure) progressives.

| Tous les jours, chaque élève | Toutes les semaines, chaque élève | Dans l'année, chaque élève |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - est exposé au modèle oral assuré par le professeur ; - prend la parole (le professeur la reformule si nécessaire en insistant sur la syntaxe et la prononciation). | <ul style="list-style-type: none"> - a l'occasion d'échanger avec ses camarades, d'exposer un point de vue. | <ul style="list-style-type: none"> - s'exerce régulièrement à une brève présentation orale ou un exposé en petit ou grand groupe. |

Cours préparatoire

Écouter pour comprendre

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre un message entendu de quelques minutes et mémoriser quelques informations importantes. | <ul style="list-style-type: none"> - L'élève adopte une posture d'écoute pour mémoriser une consigne ou un message important. - Il réalise l'action demandée par un discours injonctif : consigne, recette de cuisine, notice de montage, règle du jeu, etc. - Il sait répondre, après plusieurs écoutes d'un texte narratif à la question : <i>Que raconte ce texte ?</i> - Il sait répondre, après plusieurs écoutes d'un bref document audio ou d'une lecture oralisée d'un texte documentaire à la question : <i>Quelles informations as-tu retenues ?</i> |

Dire pour être compris

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Mener une brève production orale pour rapporter, raconter, décrire ou expliquer, en utilisant quelques organisateurs du discours et en mobilisant le lexique appris.- S'écouter pour progresser et proposer des reformulations.- Oraliser un texte mémorisé ou préparé en tenant compte de son auditoire. | <ul style="list-style-type: none">- En groupe restreint, l'élève est capable de prendre la parole en regardant ses camarades et en veillant à se faire comprendre d'eux.- Il est capable de décrire des images ou de raconter avec ses propres mots une histoire entendue, en utilisant des connecteurs tels que <i>parce que, alors, ensuite</i>.- Il restitue un poème en articulant distinctement et d'une voix audible. |

Participer à des échanges

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Participer aux échanges en respectant les règles, en écoutant les autres et en donnant son avis.- Prendre conscience des écarts de niveau de langue selon les situations de communication. | <ul style="list-style-type: none">- L'élève attend la fin d'une prise de parole pour parler.- Il est capable d'exprimer une idée en lien avec le sujet de l'échange en réutilisant des expressions comme : <i>Je souhaite prendre la parole pour... ; Je suis d'accord...</i>- Il mesure que l'on ne parle pas de la même manière en classe et dans la cour. |

Cours élémentaire première année

Écouter pour comprendre

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Maintenir une attention active pendant quelques minutes pour repérer, mémoriser, classer ou ordonner les informations importantes entendues à l'oral. | <ul style="list-style-type: none">- L'élève est capable d'écoute active : il prend le temps de comprendre les informations entendues.- Il réalise l'action demandée par un discours injonctif : consigne, recette de cuisine, notice de montage, règle du jeu, etc.- Il récapitule une leçon orale, par exemple en sciences en ordonnant les informations. |

Dire pour être compris

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Utiliser à l'oral l'ensemble des temps verbaux pour raconter, décrire, expliquer, comparer ou exposer.- Utiliser les critères définis pour évaluer sa prestation ou celle des autres et progresser dans la production de différents types de discours. | <ul style="list-style-type: none">- L'élève est capable de prendre la parole en groupe. Il s'adresse directement à ses camarades et se fait comprendre.- Il est capable de réinvestir (pendant 5 minutes maximum) les tournures linguistiques et les postures apprises lors des séances dédiées à l'enseignement des différents types de discours.- Il utilise des termes comme <i>d'abord, pour commencer, ensuite, donc, par conséquent, enfin, pour terminer, pour conclure</i>.- Il présente une démarche scientifique en utilisant le lexique appris. |

Participer à des échanges

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Respecter le propos au cours des échanges au sein d'un groupe.- Adapter le registre de langue utilisé (familier, courant, soutenu) à la situation de communication proposée : conversation entre pairs, dialogue avec un adulte connu, une personnalité inconnue, etc. | <ul style="list-style-type: none">- L'élève exprime et justifie un accord ou un désaccord en utilisant des expressions fournies par le professeur : <i>Je ne suis pas d'accord avec... ; Je ne partage pas l'avis de...</i>- Il participe à des jeux de rôle et adapte son registre de langue de façon appropriée (vocabulaire et syntaxe). |

Cours élémentaire deuxième année

Écouter pour comprendre

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Repérer, mémoriser et relier entre elles plusieurs informations importantes pour construire la cohérence d'un message entendu de plus en plus long et complexe (5 minutes maximum), en évaluant son degré de compréhension. | <ul style="list-style-type: none">– L'élève écoute une interview d'un ou d'une artiste ou d'un ou d'une scientifique et, après plusieurs écoutes et à la suite de consignes claires, reformule l'essentiel de ce qu'il a appris du locuteur en question.– Il écoute une histoire et est capable d'en inventer la fin. |

Dire pour être compris

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Mener une production orale de plus en plus longue et structurée pour raconter, expliquer, argumenter, justifier.– Maintenir l'intérêt de son auditoire lors des différentes prestations orales. | <ul style="list-style-type: none">– L'élève est capable de réinvestir les tournures linguistiques et les postures apprises lors des séances dédiées à l'enseignement des différentes formes de discours.– Il produit des phrases de plus en plus complexes et mobilise un lexique de plus en plus varié et abstrait (en lien avec les séances de vocabulaire).– Il présente un exposé de quelques minutes construit en classe en prenant appui sur un support.– Il explique un raisonnement en mathématiques ou en sciences : une démarche, le choix d'une procédure, etc.– Il est capable d'explicitement une erreur commise.– Il évite les « tics verbaux », les mots familiers, varie les connecteurs et veille au niveau de langue adopté lors des prestations orales. |

Participer à des échanges

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Tenir compte de ce qui a déjà été dit lors des interventions au sein d'un groupe.– Utiliser un registre de langue et adopter des postures adaptées aux situations proposées (jeux de rôles). | <ul style="list-style-type: none">– L'élève est capable de reformuler ce qui a été dit par un camarade et de s'appuyer sur ce propos pour faire progresser l'échange.– Il utilise des expressions fournies par le professeur : <i>Pour compléter ce qu'a dit... ; Je souhaite revenir sur ce qu'a dit... ; Pour reprendre les propos de...</i> |

Vocabulaire

Dans la continuité du cycle 1, le cycle 2 a pour mission d'enrichir le vocabulaire de chaque élève. C'est en effet le vocabulaire maîtrisé par l'élève qui facilite l'identification des mots et la compréhension en lecture. C'est aussi l'étendue et la précision du lexique qui permettent à l'élève de s'exprimer à l'oral et à l'écrit le plus justement possible.

L'enseignement du vocabulaire reste une priorité au cycle 2 en ce qu'il participe de la lutte contre les inégalités scolaires.

Une bonne connaissance lexicale à l'écrit est également garante d'un apprentissage orthographique à long terme, la mémoire orthographique ne pouvant retenir durablement que ce qui a été compris. Le lexique doit faire l'objet d'un enseignement **explicite, progressif et structuré**, au cours de séances dédiées.

Les séquences d'enseignement du vocabulaire suivent trois étapes essentielles :

- apporter de nouveaux mots dans tous les domaines ;
- structurer le lexique pour percevoir les liens sémantiques et morphologiques que les mots entretiennent entre eux ;
- réutiliser le vocabulaire appris dans les activités orales (jeux de rôle dans les espaces jeux, dictées à l'adulte, narration d'albums, etc.) et écrites, qui permettent la mémorisation.

Toutes les natures de mots (noms, verbes, adjectifs et autres mots grammaticaux) sont étudiées, **dans toutes les disciplines**, en privilégiant les **mots fréquents** et les **termes polysémiques** (sources d'incompréhensions quand seul le sens premier est connu). Ceux-ci doivent être **travaillés dans des phrases** pour faire vivre les structures syntaxiques puisque les mots s'articulent les uns aux autres.

Points de vigilance pour le professeur

- La rencontre avec des mots nouveaux se produit en de multiples occasions, dans les différents domaines d'apprentissage, notamment le lexique spécifique lié aux différents domaines d'enseignement (mathématiques, culture humaniste, sciences, etc.).
- Le vocabulaire est d'abord acquis à l'oral : son extension passe par des activités de langage autour de situations de classe et de lecture par l'adulte. Au fil du cycle, toutes les lectures assumées par les élèves contribuent à l'extension lexicale.

- Le professeur conçoit des séances consacrées à cet enseignement et des situations pédagogiques qui permettent le réemploi régulier et la mémorisation, y compris à long terme, du vocabulaire acquis. L'élève doit passer d'un savoir passif (il comprend) à un savoir actif (il utilise spontanément). La simple exposition au vocabulaire nouveau n'est pas suffisante.
- Le professeur enseigne quatre corpus par période au CP, cinq au CE1 puis six au CE2.
- Ces corpus pourront enrichir ceux abordés lors des années précédentes : accroissement du nombre de mots et de leur complexité (degré d'abstraction, fréquence d'utilisation).

| Tous les jours, chaque élève | Toutes les semaines, chaque élève | Dans l'année, chaque élève |
|--|---|--|
| – bénéficie d'un temps d'enseignement structuré et explicite du vocabulaire. | – bénéficie de séances de remémoration des corpus vus, y compris ceux du cycle 1. | – construit peu à peu un outil personnel de collecte et de structuration qui peut l'accompagner tout au long du cycle. |

Cours préparatoire

Enrichir son vocabulaire dans tous les enseignements

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Enrichir en contexte le vocabulaire appris au cycle 1. – Être sensible, sans en apprendre les concepts, à la polysémie et à la différence entre sens propre et sens figuré. – Commencer à mobiliser l'ordre alphabétique pour utiliser un dictionnaire adapté (papier ou numérique). | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève prend plaisir à apprendre de nouveaux mots, il se montre curieux et pose des questions. – Il enrichit les réseaux travaillés en maternelle. Par exemple : il caractérise un personnage après une lecture expressive réalisée par l'adulte (ex. : <i>sévère, rusé</i>). – Il émet une hypothèse sur le mot <i>clairière</i> dans un texte documentaire sur la forêt. – Il déduit du contexte d'une histoire le sens d'expressions telles que <i>être vert de peur</i> et distingue les différents sens d'un mot fréquent (ex. : <i>décoller</i>). – Il saisit le lien sémantique entre <i>il tombe dans la cour</i> et <i>la nuit tombe</i>. – Il commence à comprendre le sens des principaux affixes : <i>dé(décoller)/re(refaire)/in(invisible)/etc.</i>, <i>eur (chanteur, coiffeur)/ier (poirier, cerisier)/ette (tablette, maisonnette)</i>. |

Établir des relations entre les mots

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Constituer des répertoires de mots par thème, par classe grammaticale, par famille de mots, par analogies morphologiques. – Savoir proposer et justifier une catégorisation du corpus de mots étudié. – Savoir trouver des synonymes et des antonymes. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève rapproche les mots de l'univers de l'école et comprend la notion de champ lexical : <i>trousse/colle/bureau/ardoise/etc.</i> – Il est capable de regrouper plusieurs mots ou les images associées et d'explicitier ses choix. – Il repère et opère des dérivations simples : <i>coller/décoller/recoller/etc.</i> – Il est capable d'associer les mots <i>lourd/léger, visible/invisible, etc.</i>, en expliquant qu'il s'agit de mots de sens contraire. – Il sait associer le nom et le verbe d'une même famille de mots en se fondant sur l'observation de corpus : <i>chant/chanter, dormeur/dormir, etc.</i> |

Réemployer le vocabulaire étudié

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Réemployer et mémoriser le vocabulaire appris en maternelle. – Réemployer et mémoriser les expressions et les mots appris en fonction de contraintes de production orale ou écrite. – Percevoir la différence entre deux niveaux de langue et choisir le plus adapté à la situation. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève convoque, de plus en plus rapidement, lors d'un jeu oral des mots catégorisés lors de séances spécifiques : énumérer un maximum de « véhicules », de « meubles », etc. – Il joue au jeu des 7 familles en catégorisant : <i>Dans la famille des fruits, je voudrais la pomme.</i> – Il joue à des jeux de cartes et de plateau (ex. : jeu de l'oie, de loto, etc.) en employant un vocabulaire précis : départ, arrivée, plateau, pion, gage, etc. – Il dicte une phrase simple servant de trace écrite réutilisant un ou plusieurs mots imposés par la situation |

| | |
|--|---|
| | <p>ou la discipline (ex. : <i>mélanger/liquide</i> ; <i>autant/même quantité</i>).</p> <p>– Il perçoit la différence entre <i>rigoler</i> et <i>rire</i> et commence à adopter un niveau de langue courant en classe.</p> |
|--|---|

Mémoriser l'orthographe lexicale

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Mémoriser l'orthographe des mots réguliers fréquemment rencontrés et du lexique le plus couramment employé et pouvoir les écrire sous la dictée, en lien avec les correspondances graphophonémiques (CGP) étudiées. – Identifier et nommer les accents. – Connaître la valeur sonore de certaines lettres (s – c – g) et la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em, on/om, in/im), en fonction du contexte et dans des mots fréquemment rencontrés. – Être capable de comprendre la présence d'une lettre muette finale à l'aide d'un mot de la même famille : <i>chat/chaton, gros/grossir, etc.</i> | <ul style="list-style-type: none"> – Tout au long de l'année, l'élève met en mémoire les mots réguliers et fréquents en épelant, en copiant et en prenant appui sur des analogies graphophonémiques (<i>quarante/cinquante/soixante, mais/maison, chaise/fraise, faire/taire, etc.</i>) ou sur des analogies morphologiques (<i>maisonnette/fillette/tablette, coiffer/coiffeur/coiffure, etc.</i>). – Il décode les mots comportant un m devant m/b/p et écrit sous la dictée certains de ces mots appris, selon les listes de fréquence orthographique. – En lecture et en dictée, il commence à prendre en compte l'environnement des lettres pour distinguer des mots tels que <i>poisson/poison, gag/gage</i> et des syllabes telles que <i>ga/gi/ca/ci</i> au sein des mots. – Il mémorise l'orthographe d'affixes fréquents et réguliers et utilise ces connaissances pour orthographier des mots dérivés : <i>faire/refaire, faire/défaire, visible/invisible, ferme/fermette, etc.</i> |

Cours élémentaire première année

Enrichir son vocabulaire dans toutes les disciplines

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Enrichir les répertoires constitués au CP en y ajoutant notamment des expressions ou locutions. – Automatiser l'utilisation de différentes formulations, associées à un même réseau, en contexte. – S'appuyer sur la morphologie des mots pour en trouver le sens. – Prendre l'habitude de consulter des articles de dictionnaire adapté. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève prend plaisir à apprendre de nouveaux mots, il se montre curieux et pose des questions. – Il enrichit les réseaux précédemment étudiés avec des mots moins fréquents. Par exemple : il caractérise un personnage après une lecture autonome (ex. : <i>jaloux, machiavélique, ambitieux, etc.</i>). – Il sait utiliser des formulations de sens proche, à l'oral et à l'écrit, pour éviter des répétitions : <i>poser une question/demander quelque chose, questionner sur</i> ou <i>à propos de, interroger au sujet de, etc.</i> – Il enrichit sa connaissance des principaux affixes : para (<i>parapluie</i>), multi (<i>multicolore</i>), anti (<i>antivol</i>), etc. eur/euse (<i>chanteur, coiffeuse</i>), er (<i>boulangier, boucher</i>), etc. |

Établir des relations entre les mots

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Percevoir de grandes catégories et hiérarchiser les termes génériques, de base et spécifiques. – Percevoir les niveaux de langue familier, courant et soutenu. – Comprendre la différence entre sens propre/sens figuré. – Trier et apparier les mots et leurs dérivés en fonction des préfixes et suffixes identifiés. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève perçoit le lien entre les mots <i>aliment > laitage > fromage > gruyère</i> et peut les classer du général vers le particulier ou inversement. – L'élève enrichit les réseaux précédemment étudiés avec des mots moins fréquents ou des expressions ; par exemple, dans le champ lexical des émotions : <i>prendre ses jambes à son cou/avoir une peur bleue/être pétrifié/etc.</i> – Il comprend que le sens de ces expressions n'est pas littéral. – Il identifie des contraires construits avec les préfixes in- ou dé- (<i>visible/invisible, ranger/déranger, monter/démonter</i>) puis en déduit la règle de formation. |

Réemployer le vocabulaire étudié

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Mobiliser les mots rencontrés en contexte en fonction des lectures et des activités conduites pour mieux parler, mieux comprendre et mieux écrire. – Utiliser les relations établies entre les mots depuis le cycle 1 (champ lexical, classe grammaticale, morphologie, niveau de langue) pour varier et adapter son expression. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève réinvestit des mots précis dans une situation de production orale (ex. : <i>Il faut mesurer les cinq segments puis les ranger du plus petit au plus grand.</i>) ou écrite (ex. : copie de <i>Pour tracer un trait, je fais glisser la mine du crayon le long de la règle.</i>). – Il joue au jeu des sept familles en catégorisant : <i>Dans la famille des fruits, je voudrais les agrumes.</i> – Il améliore sa production écrite ou orale en évitant les répétitions grâce à l'emploi de synonymes ou de termes génériques (ex. : <i>la voiture/l'automobile/le véhicule.</i>) |

Mémoriser l'orthographe des mots

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Mémoriser l'orthographe des mots réguliers et irréguliers fréquemment rencontrés et du lexique le plus couramment employé. – Tenir compte des accents. – Classer par analogie et mémoriser les mots les plus fréquents comportant des graphèmes à prononciation variable : s prononcé –ss ou –z, c prononcé –ss ou –k, g prononcé –j ou –g. – Être capable d'anticiper une lettre muette finale à l'aide d'un mot de la même famille : <i>blanc/blanche, sang/sanguin</i>, etc. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève mémorise et restitue (grâce à des pratiques variées : épellation, copie, mise en mémoire, etc.) un corpus organisé de mots invariables (listes analogiques : <i>tôt/ausstôt/plutôt/etc.</i> ; listes thématiques, vocabulaire spatial : <i>ici/là-bas/loin/près/etc.</i>). – Il regroupe des mots : <i>garder/gai/gorille/gamin/élégant, girafe/gendarme/geste/agiter/gentiment/etc.</i> – Il complète une liste en fonction d'une dérivation identifiée et mémorise l'orthographe de l'affixe : <i>coiffeur/danseur/etc.</i> – Il sait orthographier les mots dont la lettre muette finale s'entend dans un mot dérivé à radical régulier : <i>chant/chanter, surpris/surprise</i>, etc. |

Cours élémentaire deuxième année

Enrichir son vocabulaire dans toutes les disciplines

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Enrichir les répertoires constitués au CP et au CE1 en y ajoutant notamment des expressions ou des locutions. – Automatiser l'utilisation de différentes formulations, associées à un réseau, en contexte. – Comprendre le lien sémantique entre sens propre et sens figuré dans les cas les plus fréquents. – S'appuyer sur la morphologie des mots pour en trouver le sens. – Consulter avec aisance des articles de dictionnaire adapté pour y vérifier le sens supposé de mots rencontrés. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève prend plaisir à apprendre de nouveaux mots, il se montre curieux et pose des questions. – Il enrichit les réseaux précédemment étudiés avec des mots moins fréquents. Par exemple, il caractérise un personnage après une lecture autonome (ex. : <i>irritable, débonnaire, placide</i>, etc.). – Il sait user des associations comme : <i>une forêt dense/épaisse/impénétrable/défricher une forêt/s'enfoncer dans la forêt/à la lisière de la forêt/etc.</i> – Il perçoit que le verbe <i>souffler</i> a un sens différent dans <i>souffler ses bougies</i> et <i>souffler une réponse</i> et comprend le passage du sens propre au sens figuré. – L'élève identifie un sens négatif dans les préfixes <i>dé-</i>, <i>mal-</i>, <i>in-</i>, etc. précédant le radical (ex. : <i>déforestation ; malhabile ; immobile</i>). – Il prend des indices dans la construction de certains mots pour en déduire le sens en lien avec d'autres indices contextuels (ex. : <i>La chauvesouris géante d'Inde est frugivore. Elle se nourrit surtout de mangues, figues, goyaves et bananes.</i>). |

Établir des relations entre les mots

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Enrichir les collections constituées au début du cycle avec des mots, des expressions et des associations fréquentes. – Percevoir de grandes catégories et hiérarchiser les termes génériques de base et spécifiques. – Savoir utiliser les niveaux de langue (familier, courant et soutenu) en fonction des situations et des interlocuteurs. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève perçoit de grandes catégories sémantiques (ex. : les ingrédients de cuisine, le lexique des disciplines) et grammaticales (il sait regrouper les adjectifs, les verbes, etc.). – Il perçoit une gradation au sein de relations de proximité ou de synonymie (ex. : <i>la crainte > la peur > l'épouvante</i>). |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Se constituer un répertoire lexical personnel qui pourra forger l'autonomie visée au cycle 3. – Trier et apparier des mots et leurs dérivés en fonction des préfixes et suffixes identifiés. | <ul style="list-style-type: none"> – Il opère des dérivations en identifiant la partie commune des mots (ex. : <i>port/portuaire/aéroport</i>) et leur classe grammaticale (ex. : nom <i>observation</i>, verbe <i>observer</i>, adjectif <i>observable</i>). |
|---|--|

Réemployer le vocabulaire étudié

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Employer à bon escient et rigoureusement les mots étudiés, en référence à leur contexte d'emploi et leur éventuelle polysémie. – Comprendre la différence entre sens propre/sens figuré. – Changer de niveau de langue selon les situations. – Automatiser la restitution des mots d'un corpus étudié (fluence verbale). | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève mobilise des synonymes, termes génériques ou expressions lors de divers écrits pour éviter les répétitions (ex. : <i>le lion/le félin/le carnivore/le roi de la savane/etc.</i>). – Il rédige des énoncés utilisant le même mot au sens propre et au sens figuré (ex. : <i>Une forte pluie inonde la cave./Le soleil inonde la pièce.</i>). – À l'oral, il change de niveau de langue pour jouer des saynètes à partir d'un corpus varié d'« exercices de style » (versions différentes d'une même histoire). – Il raconte oralement une histoire en respectant le registre soutenu d'un texte. – Il est capable de citer rapidement une dizaine de mots, de natures grammaticales différentes, à partir d'un mot de départ appartenant à un corpus étudié. |

Mémoriser l'orthographe des mots

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Écrire correctement sous la dictée les mots réguliers et irréguliers fréquemment rencontrés. – Tenir compte des accents. – S'appuyer sur des critères morphologiques (radical, préfixe et suffixe) et analogiques pour orthographier correctement les mots. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève copie, y compris en copie différée, des listes de mots par analogie ainsi que les mots irréguliers les plus fréquents. – Il écrit sous la dictée sans erreur graphophonémique en mobilisant ses connaissances et sa mémoire. – En production d'écrits, il fait preuve de vigilance orthographique dans des écrits courts qui ciblent spécifiquement l'orthographe lexicale. – Il orthographie les mots appris et met en œuvre des raisonnements orthographiques fondés sur la morphologie lexicale pour orthographier des mots inconnus (ex. : il s'appuie sur <i>beau</i> pour orthographier <i>beauté</i>). |

Grammaire et orthographe

La grammaire est un enseignement au service de l'oral, de la lecture et de l'écriture. En cela, elle est au service de la réussite des élèves dans toutes les disciplines et constitue, à plus long terme, un facteur déterminant de la poursuite d'études et de l'insertion sociale et professionnelle.

Dans cette perspective, la grammaire doit être nécessairement un enseignement autonome, régulier, explicite et progressif. Au cycle 2, la première étape de l'enseignement de la grammaire vise à faire comprendre aux élèves le système de la langue et, plus précisément, les deux éléments obligatoirement constitutifs de la phrase simple la plus élémentaire, à savoir le groupe sujet (GS) et le groupe verbal, qui comprend le verbe et les compléments du verbe : le complément d'objet direct (COD), le complément d'objet indirect (COI) et l'attribut du sujet. Au cycle 2, l'objectif est de reconnaître ces deux groupes, sans distinguer les différents compléments du verbe. L'étude des compléments circonstanciels est réservée au cycle 3.

L'enseignement doit se fonder sur des énoncés simples et prototypiques. Leur collecte, leur manipulation, régulière et répétée tout au long du cycle, permettent l'acquisition des structures fondamentales de la langue. Elles sont réinvesties dans les activités langagières. Les élèves comprennent que communiquer oralement, lire et écrire impliquent de respecter des règles et des normes.

L'enseignement de l'orthographe vise les régularités orthographiques lexicales et grammaticales.

Points de vigilance pour le professeur

- Au cycle 2, la démarche pédagogique est fondée sur l'observation et la manipulation : les élèves observent et apprennent la structure de la phrase simple et ses régularités orthographiques au fil de leurs progrès en lecture et en écriture. Leurs apprentissages en grammaire et en orthographe les aident à lire et à comprendre.
- La réflexion sur la langue amorcée dès le début du CP donne lieu à partir du CE1 à de premières leçons de grammaire et d'orthographe à partir des observations formulées par les élèves et validées par le professeur. Elles seront reprises et

consolidées au cycle 3. Ces séances affichent clairement leurs objectifs : apprendre à écrire et à lire en respectant les normes de l'écrit. Le professeur produit lui-même des modèles devant les élèves.

- Les activités langagières orales et écrites permettent d'installer des automatismes. L'erreur est accueillie par le professeur comme une occasion d'apprendre. L'amélioration des écrits des élèves constitue à cet égard un mode privilégié de manipulation de la langue.

| Tous les jours, chaque élève | Toutes les semaines, chaque élève |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – bénéficie d'un temps d'enseignement explicite de la grammaire et de l'orthographe ; – fait une dictée en lien avec les apprentissages conduits. | <ul style="list-style-type: none"> – bénéficie, à partir du CE1, de trois heures d'enseignement explicite de la langue. |

Cours préparatoire

Se repérer dans la phrase simple

| Objectifs | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – S'approprier progressivement la notion de phrase simple et ses trois marqueurs essentiels : majuscule initiale, ponctuation finale forte et sens. – Comprendre que certains éléments (sujet/verbe et déterminants/noms/adjectifs) fonctionnent ensemble et constituent un système. – S'appuyer sur la ponctuation pour reconnaître les trois types de phrases (déclarative, interrogative et impérative). – Reconnaître les formes négative et exclamative. – Constituer des corpus par classe de mots : noms, verbes, déterminants, adjectifs, pronoms personnels. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève identifie les phrases d'un court texte à partir des majuscules et des différents points. – Il sait ordonner et produire une phrase simple (repère la place des groupes). – Il manipule les types de phrases déclaratives et impératives avec la forme négative et sait expliciter le changement de sens opéré par ces manipulations. – Il opère des tris de mots (déterminant/nom/adjectif) entendus, lus ou écrits en fonction de leur genre et de leur nombre. – Il observe les corpus que le professeur a triés par classe grammaticale et commence à élaborer des critères de reconnaissance : <i>Dans la boîte des noms, on trouve des noms d'animaux, de personnes, d'objets, etc. Dans la boîte des verbes, on trouve souvent des actions.</i> |

Découvrir, comprendre et mettre en œuvre l'orthographe grammaticale

| Objectifs | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Comprendre les notions de masculin et de féminin. – Comprendre les notions de singulier et de pluriel (plusieurs, plus qu'un). – Se familiariser avec la notion de « chaîne d'accords » (déterminant/nom/adjectif) en repérant et en identifiant les régularités des marques de genre et de nombre. – S'initier à l'identification de la relation sujet-verbe à partir du sens et de l'observation des effets des transformations liées aux temps et aux personnes. – Observer les différentes formes verbales fréquentes et régulières. – Apprendre à conjuguer être et avoir au présent de l'indicatif et commencer à les mobiliser à l'écrit. | <ul style="list-style-type: none"> – L'élève observe la marque du féminin (+e) à partir d'exemples sonores : <i>petit/petite, grand/grande, etc.</i> – Il observe la marque du pluriel (+s) à partir de l'observation de mots se terminant par la marque du pluriel, s muet précédés de leur déterminant : <i>deux lapins, mes amis, des pommes, etc.</i> – Il opère des classements grammaticaux de groupes nominaux (GN) en fonction de leur genre ou de leur nombre. – À partir d'un groupe nominal puis d'une phrase simple qu'il écoute et manipule à l'écrit, l'élève observe les modifications (ex. 1 : <i>un petit garçon</i> → <i>une petite fille/ma petite fille</i>) (ex. 2 : <i>le chien</i> → <i>deux chiens</i>). – Il orthographe sous la dictée des groupes nominaux du type : <i>une olive/des olives ; une boulangère/un boulanger ; un joli vélo/de jolis vélos.</i> – Il comprend le lien sémantique entre <i>le chat</i> et <i>miaule</i> et observe les variations orthographiques entre <i>le chat miaule</i> et <i>les chats miaulent</i>. – Il orthographe sous la dictée des groupes verbaux du type : <i>La voiture roule</i> → <i>Les voitures roulent</i>. – Il est capable de trouver l'orthographe d'une terminaison verbale en s'appuyant sur le sens et les analogies (<i>nous</i> → <i>ons, vous</i> → <i>ez, ils</i> → <i>ent, tu</i> → <i>s, etc.</i>). |

Cours élémentaire première année

Se repérer dans la phrase simple

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Identifier la phrase simple, en distinguer les principaux constituants et les nommer : groupe sujet (GS), verbe et compléments sans distinguer ces derniers entre eux.– Reconnaître et utiliser les trois types de phrases, en lien avec la ponctuation : déclarative, interrogative et impérative.– Reconnaître les formes négatives et exclamatives et savoir effectuer des transformations.– Différencier et nommer les principales classes de mots : le déterminant, le nom commun, le nom propre, l'adjectif, le verbe, le pronom personnel sujet. | <ul style="list-style-type: none">– L'élève progresse en lecture à voix haute en s'appuyant sur les signes de ponctuation et sur les groupes de sens.– Il est capable d'opérer des manipulations de phrase : déplacement, suppression, ajout, substitution en séance de grammaire, mais également de production écrite (reformulation d'un premier jet d'écriture) :<ul style="list-style-type: none">• exemple de substitution : <i>La maitresse raconte une histoire aux enfants.</i> → <i>Elle raconte une histoire aux enfants.</i> → <i>Elle la raconte aux enfants.</i> → <i>Elle leur raconte une histoire ;</i>• exemple de déplacement : <i>Elle mange tous les jours à la cantine.</i> → <i>Tous les jours, elle mange à la cantine ;</i>• exemple de suppression : <i>Elle mange tous les jours.</i>– Il complète des listes proposées par le professeur par classes grammaticales.– Il catégorise un corpus de mots proposé par classe grammaticale et affine les critères de reconnaissance élaborés au CP : « Dans la boîte des noms, on trouve des noms d'animaux, de personnes, d'objets, etc. On y trouve aussi des noms de sentiments et d'émotions. Avant les noms qui ne commencent pas par une majuscule, il y a souvent un déterminant : le, cette, des, etc. Il y a des noms qui commencent par une majuscule. Ces noms désignent une personne, un lieu en particulier : Astérix, Marseille, etc. Ce sont des noms propres. » |

Découvrir, comprendre et mettre en œuvre l'orthographe grammaticale

| Objectifs | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Reconnaître le GN (déterminant/nom/adjectif) et, en écoutant des transformations de phrases à l'oral puis en les observant à l'écrit, comprendre le lien entre le déterminant, le nom et l'adjectif dans la « chaîne d'accords ».– Identifier la relation sujet-verbe à partir de l'observation des effets des transformations liées au changement de temps et de personne dans des situations simples (groupe sujet + verbe).– Identifier le radical et la terminaison d'un verbe du premier groupe conjugué et trouver son infinitif.– Apprendre à conjuguer au présent, à l'imparfait, au futur puis au passé composé de l'indicatif être et avoir et les verbes du premier groupe. | <ul style="list-style-type: none">– L'élève reconnaît progressivement un déterminant. Il en indique le genre et le nombre.– Il utilise, en dictée, des marques d'accord pour le nom et l'adjectif épithète (sans que cette notion soit enseignée) : pluriel en -s, féminin en -e, et commence à les mobiliser en production d'écrits.– Il résout des devinettes orthographiques comme <i>Je suis bleue : suis-je la mer ou l'océan ?</i> Il mobilise différentes stratégies qui permettent d'identifier le verbe et le sujet ; il relie sémantiquement le sujet et le verbe et opère des transformations (personne) : (ex. : <i>Tu parles à Léa./Léo parle à Léa.</i>) ; il observe les modifications et comprend les liens sémantiques et morphosyntaxiques qui existent entre le sujet et le verbe.– Il orthographie des formes verbales en situation de dictée et commence à les mobiliser en situation d'expression écrite autonome.– Il est capable de nommer l'infinitif d'un verbe conjugué à divers temps et à différentes personnes, en s'appuyant sur le repérage d'un radical commun (forme régulière). Exemple : ils plieront, tu as plié, vous pliez, elles plient, etc. → <i>plier</i> |

Cours élémentaire deuxième année

Se repérer dans la phrase simple

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Identifier la phrase simple et reconnaître ses principaux constituants : le groupe sujet, le verbe et les compléments sans distinguer ces derniers entre eux.– Reconnaître et produire les trois types de phrases : déclarative, interrogative et impérative.– Reconnaître et produire les formes négative et exclamative.– Différencier et nommer les principales classes de mots : le déterminant, le nom commun, le nom propre, l'adjectif, le verbe, le pronom personnel sujet et l'adverbe.– Utiliser la ponctuation de fin de phrase (. ! ?) et reconnaître les marques du discours rapporté (« ... »). | <ul style="list-style-type: none">– Il substitue à un groupe nominal sujet un pronom personnel sujet et inversement.– Il transforme des phrases de différents types à la forme négative (<i>Jean, ferme la porte.</i> → <i>Jean, ne ferme pas la porte.</i>).– Il observe la différence entre les mots variables et invariables et découvre la classe grammaticale de l'adverbe (<i>Je m'amuse bien/nous nous amusons bien.</i>). Il sait orthographier les adverbes les plus fréquents : très, si, bien, assez, aujourd'hui, demain, etc., et les adverbes en -ment.– Il repère dans un texte les passages au discours direct.– Il mobilise les termes grammaticaux pour résoudre des problèmes d'orthographe, d'écriture et de lecture. |

Découvrir, comprendre et mettre en œuvre l'orthographe grammaticale

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Repérer, comprendre et mettre en œuvre les marques d'accord au sein du groupe nominal.– Identifier, dans des situations simples, la relation sujet-verbe.– Apprendre à conjuguer au présent, à l'imparfait, au futur et au passé composé de l'indicatif <i>être</i> et <i>avoir</i>, les verbes du premier groupe et les verbes irréguliers du 3^e groupe (<i>faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre</i>).– Identifier le radical et la terminaison d'un verbe conjugué au programme et trouver son infinitif. | <ul style="list-style-type: none">– L'élève comprend la notion de chaîne d'accords dans le groupe nominal et utilise des marques d'accords réguliers pour les noms et les adjectifs (nombre (-s) et genre (-e)), des marques d'accord de pluriels irréguliers pour les noms (-x, -al/-aux), des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (<i>lecteur/lectrice</i>) et dans les adjectifs (<i>joyeux/joyeuse</i>).– Il mobilise différentes stratégies qui permettent de consolider l'identification et la compréhension du lien entre le groupe sujet et le verbe. Il opère des transformations de personne et de temps et observe les modifications (<i>Je joue au ballon/les enfants jouent au ballon/nous avons joué au ballon/etc.</i>).– Il verbalise des raisonnements orthographiques en situation de dictée ou d'écriture et corrige des accords en fonction du signallement du professeur.– Il orthographie correctement les formes verbales étudiées en situation de dictée et d'écriture. |

Enseignements primaire et secondaire

Programme de mathématiques du cycle 2

Sommaire

Principes

Nombres, calcul et résolution de problèmes

Cours préparatoire

- Les nombres entiers
- Les quatre opérations
- Le calcul mental
 - Mémoriser des faits numériques
 - Utiliser ses connaissances en numération pour calculer mentalement
 - Apprendre des procédures de calcul mental
- La résolution de problèmes

Cours élémentaire première année

- Les nombres entiers
- Les fractions
- Les quatre opérations
- Le calcul mental
 - Mémoriser des faits numériques
 - Utiliser ses connaissances en numération pour calculer mentalement
 - Apprendre des procédures de calcul mental
- La résolution de problèmes

Cours élémentaire deuxième année

- Les nombres entiers
- Les fractions
- Les quatre opérations
- Le calcul mental
 - Mémoriser des faits numériques
 - Utiliser ses connaissances en numération pour calculer mentalement
 - Apprendre des procédures de calcul mental
- La résolution de problèmes

Grandeurs et mesures

Cours préparatoire

- Les longueurs et les masses
 - Les longueurs
 - Les masses
- La monnaie
- Le repérage dans le temps

Cours élémentaire première année

- Les longueurs et les masses
 - Les longueurs
 - Les masses
- La monnaie
- Le repérage dans le temps et les durées

Cours élémentaire deuxième année

- Les longueurs, les masses et les contenances
 - Les longueurs
 - Les masses
 - Les contenances
- La monnaie
- Le repérage dans le temps et les durées

Espace et géométrie

Cours préparatoire

- Les solides
- La géométrie plane
- Le repérage dans l'espace

Cours élémentaire première année

- Les solides
- La géométrie plane
- Le repérage dans l'espace

Cours élémentaire deuxième année

Les solides

La géométrie plane

Organisation et gestion de données

Cours préparatoire

Cours élémentaire première année

Cours élémentaire deuxième année

Principes

Tout comme l'ensemble des domaines du cycle 2, l'enseignement des mathématiques participe à établir les savoirs fondamentaux des élèves dans le cadre d'un enseignement explicite, structuré et progressif. Dans la continuité de l'enseignement dispensé à l'école maternelle, l'enseignement des mathématiques au cycle 2 repose sur une approche menant progressivement du concret à l'abstrait, en passant par la représentation imagée. Les élèves manipulent des objets tangibles (matériel de numération, surfaces de différentes formes représentant des fractions, bandes de papier, ficelles, monnaie fictive, etc.) pour s'approprier de manière concrète le sens de notions mathématiques (numération, fractions, nombres décimaux, etc.) et de procédures qui s'y appliquent (comparaison, ajout, retrait, groupement, partage, etc.). Ils passent ensuite à la représentation schématisée de ces objets et de ces actions, avant d'accéder au langage mathématique (écriture décimale ou fractionnaire, symboles opératoires ou géométriques, etc.). Ce passage progressif du concret à l'abstrait suscite cependant plusieurs points de vigilance. Tout d'abord, si la manipulation est un passage essentiel, la réussite d'une activité manipulatoire ne suffit cependant pas pour attester de la compréhension de la notion mathématique qui la sous-tend. Pour que les phases de manipulation et de représentation permettent l'accès à l'abstraction, il importe notamment que les procédures et les raisonnements engagés soient verbalisés, à la fois par les élèves eux-mêmes, avec leurs propres mots, et par l'enseignant, avec le vocabulaire adapté. Le programme fournit des exemples de matériel de manipulation, de représentations schématisées et de procédures verbalisées. Par ailleurs, la manipulation est un étayage à la compréhension et à la modélisation, mais l'objectif final est de s'en abstraire, sachant que la durée nécessaire au recours à la manipulation varie d'un élève à l'autre, d'une situation à l'autre. Pour un problème donné, certains élèves peuvent ne pas en avoir besoin et il convient de ne pas la leur imposer. Cependant, pour un autre problème de structure plus complexe, il peut s'avérer nécessaire de manipuler à nouveau des objets tangibles.

En mathématiques, la priorité du cycle 2 est l'acquisition de connaissances et de savoir-faire solides sur la numération, le calcul et la résolution de problèmes arithmétiques. En effet, les mathématiques sont une discipline cumulative et ces apprentissages, qui s'appuient déjà sur ceux du cycle 1, constituent le socle indispensable sur lequel reposeront les apprentissages des cycles 3 et 4 pour ce qui concerne les nombres, le calcul et l'algèbre. Chaque année, les deux tiers du temps d'enseignement des mathématiques, au minimum, sont consacrés à la partie « Nombres, calcul et résolution de problèmes » du programme.

Afin de s'assurer d'une bonne maîtrise des attendus à la fin de chaque année scolaire, il est indispensable d'aborder les notions centrales, et notamment les plus délicates, suffisamment tôt dans l'année scolaire. Cela permet aux élèves, en particulier aux plus fragiles, de disposer de suffisamment de temps pour acquérir ces notions. Cela implique d'aborder dès le début d'année scolaire les notions du programme correspondant au niveau de la classe, sans proposer de séquences qui seraient uniquement consacrées à la révision de notions relevant des années précédentes. Les révisions nécessaires sont effectuées au fur et à mesure des séquences, et uniquement avec les élèves qui en ont besoin. Par exemple, la centaine sera abordée dès la première période du CE1 afin de permettre aux élèves de travailler tout au long de l'année sur des nombres allant jusqu'à mille et d'être ainsi parfaitement à l'aise avec ces nombres à l'entrée au CE2.

Dans une volonté de clarification des attendus en termes d'apprentissages, les sous-parties « Calcul mental » et « Résolution de problèmes » sont davantage détaillées que dans les programmes antérieurs du cycle 2.

Pour le calcul mental, il s'agit de définir un ensemble de procédures fondamentales que tous les élèves doivent maîtriser, mais aussi de proposer des indicateurs de maîtrise. En effet, tout comme « savoir lire » ne signifie pas la même chose en CP et en CE2 concernant le nombre de mots lus en une minute, « connaître les tables d'addition » ne correspond pas aux mêmes attendus en CP et en CE2 concernant le nombre de résultats que les élèves sont capables de restituer en une minute ; les automatismes se renforcent chaque année, tout au long de l'école élémentaire, et même au-delà. Cette mesure de la fluence en calcul mental permet en outre à chaque élève de prendre conscience de ses progrès. En septembre 2023, près de 2,4 millions d'élèves ont été évalués à l'entrée au CM1 dans le cadre du dispositif *Repères CM1*. Cette évaluation a révélé des écarts de réussite très importants entre les filles et les garçons, au désavantage des filles, pour ce qui concerne la fluence en calcul mental. Ce constat peut être expliqué par un manque de confiance des filles en elles-mêmes et un état de stress lorsqu'il s'agit de répondre sur un temps très court. Il convient donc d'entraîner régulièrement les élèves à de tels tests afin d'en faire de véritables routines intégrées aux apprentissages, n'engendrant plus de stress et permettant de valoriser les progrès réalisés afin de renforcer la confiance en soi et la réussite de chacun. Afin de s'assurer de l'acquisition des automatismes attendus par tous les élèves, des séances quotidiennes de calcul mental sont proposées tout au long du cycle 2. Ces séances s'intègrent dans des séquences de calcul mental dont les objectifs sont explicités aux élèves. Le calcul mental ne se résume pas à restituer des faits numériques et à utiliser des procédures apprises ; il faut aussi savoir dans quels contextes il est pertinent d'utiliser une procédure donnée et être en mesure d'adapter une procédure ou d'en combiner plusieurs pour traiter une tâche plus complexe.

Afin de privilégier le développement d'habiletés et de compétences solides en calcul, tant mental que posé, les élèves ne seront pas amenés à utiliser de calculatrice au cycle 2.

La résolution de problèmes est au cœur de l'activité mathématique. Mais pour être en capacité de résoudre des problèmes, il faut savoir prendre des initiatives, imaginer des pistes de solution et s'y engager sans s'égarer. Un moyen pour y parvenir consiste à procéder par analogie en rattachant une situation particulière à une classe plus générale de problèmes. C'est pourquoi le programme identifie des types de problèmes basiques (par exemple, pour les problèmes additifs en une étape, les problèmes de parties-tout et les problèmes de comparaison) que les élèves doivent être en mesure de reconnaître et pour lesquels ils doivent disposer de stratégies et d'outils efficaces permettant de les résoudre : problèmes de référence, schémas pour soutenir la modélisation, etc. La maîtrise de ces compétences spécifiques renforce la confiance des élèves en leur capacité de résoudre des problèmes et constitue un appui précieux pour aborder des situations plus complexes ou sortant du cadre évoqué.

Les fractions sont introduites au cycle 2. Au CE1, les élèves comprennent, par exemple, que les $\frac{3}{8}$ d'un tout correspondent à trois parts lorsque ce tout est partagé en huit parts égales. Ils comparent des fractions et effectuent des opérations sur les fractions, toujours en les considérant comme des parts d'un tout. Au CE2, le partage d'une unité de longueur en fractions de cette unité permet de positionner des fractions sur une bande-unité graduée. Cette approche contribue à s'affranchir du « tout » et à donner aux fractions un statut de nombre.

Le cycle 2 est également une étape importante pour l'enseignement des grandeurs et des mesures. Si plusieurs grandeurs sont travaillées dès la maternelle, leur étude au cycle 2 permet l'introduction de mesures pour les grandeurs usuelles : durée, monnaie, longueur, masse (confondue à tort avec le poids dans le langage courant) et contenance. La compréhension de ces grandeurs est indispensable pour pouvoir donner du sens aux unités de mesure introduites. Les activités sur les mesures sont des appuis importants pour les travaux sur la numération. L'écriture à virgule des nombres décimaux est introduite dans le cadre de la monnaie. Ceci permet d'effectuer les premières comparaisons, additions et soustractions de nombres écrits avec une virgule dans des contextes concrets. Ce travail prépare les élèves à l'introduction plus formelle des nombres décimaux à partir des fractions décimales, qui sera menée au cycle 3.

En géométrie, les élèves renforcent leur maîtrise du vocabulaire spécifique et apprennent à manipuler les outils permettant de réaliser des constructions géométriques avec précision : règle, compas et équerre. Ils apprennent progressivement à passer d'une géométrie où les formes planes sont reconnues perceptivement à une géométrie où elles sont caractérisées par des propriétés contrôlées par des instruments. L'utilisation combinée des outils de construction et de la connaissance des propriétés des figures planes permet aux élèves d'argumenter sur la nature de celles-ci.

Au cycle 2, les élèves sont également initiés au recueil de données, notamment via des enquêtes, et à leur présentation sous forme de tableaux et de diagrammes en barres.

Des évaluations, courtes mais fréquentes, sont attendues en mathématiques pour aider les élèves à identifier leurs réussites, leurs progrès et leurs besoins et pour permettre au professeur d'adapter ses séances d'enseignement afin d'encourager chaque élève à s'engager et à progresser dans les apprentissages dans le but d'atteindre *in fine* les objectifs attendus.

Le programme de mathématiques de cycle 2 privilégie l'activité des élèves pour l'acquisition des apprentissages. L'enseignement explicite des attendus, notamment en calcul et en résolution de problèmes, doit leur permettre de réaliser les tâches proposées, d'abord en étant guidés par l'enseignant, puis en devenant progressivement autonomes, en travaillant seuls ou en collaborant avec d'autres élèves. L'aptitude à réaliser des tâches en autonomie contribue à renforcer la confiance des élèves en leur capacité à réussir en mathématiques. La mise en activité des élèves est donc recherchée à chaque occasion qui s'y prête, en veillant à ce qu'elle ne conduise pas à réduire les attentes du programme en termes d'objectifs d'apprentissage. Les progrès et les réussites des élèves donnent lieu à des encouragements et des félicitations de la part de l'enseignant : ce sont des facteurs essentiels pour entretenir l'estime de soi, la motivation et la dynamique de progrès des élèves. La mise en activité, la qualité des échanges avec l'enseignant et avec les autres élèves, la confiance en ses capacités à réussir sont autant de facteurs qui contribuent au plaisir de faire des mathématiques. Ce sentiment positif doit être éprouvé par tous les élèves. Au-delà de ce qui a été mentionné pour le calcul mental, l'enseignant veille, par le choix des situations qu'il propose, le regard qu'il porte sur chacun de ses élèves et les opportunités qu'il lui offre de s'exprimer, à favoriser l'égalité entre les filles et les garçons.

Le programme est présenté en deux colonnes. La première colonne indique les objectifs d'apprentissage. La seconde colonne fournit des exemples de connaissances et de savoir-faire attendus des élèves, mais aussi des repères d'acquisition, notamment en calcul mental. Elle rend plus explicites et plus opérationnels les objectifs indiqués dans la première colonne afin d'aider les professeurs dans la préparation et la mise en œuvre des séquences d'enseignement.

Nombres, calcul et résolution de problèmes

Cours préparatoire

Les nombres entiers

Les connaissances et les savoir-faire attendus concernent les nombres entiers jusqu'à cent.

L'aspect décimal (base dix) et l'aspect positionnel (dans l'écriture d'un nombre, la valeur d'un chiffre dépend de sa position) sont abordés dès la période 1 : les élèves comparent, dénombrent et constituent des collections organisées en groupes de dix unités et en unités isolées.

Au plus tard en période 2, les élèves travaillent avec des quantités et des nombres allant jusqu'à cinquante-neuf.

Au plus tard en période 3, les élèves travaillent avec des quantités et des nombres allant jusqu'à cent.

Toute l'année, les élèves utilisent différents types de matériel permettant de représenter des unités et des dizaines comme des cubes emboîtables permettant de former des barres sécables de dix cubes, des buchettes pouvant être facilement assemblées en groupes de dix, du matériel multibase insécable, de la monnaie fictive (pièces de un euro et billets de dix euros).

La connaissance des nombres ordinaux permet de travailler sur des suites de nombres, dans la poursuite de l'étude de motifs organisés initiée à l'école maternelle.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comparer et dénombrer des collections en les organisant. - Construire des collections de cardinal donné. | <p>Les collections peuvent être initialement non organisées (composées uniquement d'éléments isolés), déjà totalement organisées en dizaines et en unités, ou partiellement groupées (par exemple trois dizaines déjà formées et quinze unités isolées). Dans le cas de collections non organisées ou partiellement organisées, l'élève sait que commencer par les organiser totalement en groupes de dix facilite la comparaison et le dénombrement. Les collections sont d'abord des collections d'objets déplaçables (jetons, etc.), puis des collections fixes (éléments représentés sur une feuille).</p> <p>Face à une collection composée de trois barres de dix cubes et quatre cubes isolés, l'élève reconnaît qu'il y a trente-quatre cubes. Il verbalise sous la forme : « Trois dizaines et quatre unités, cela fait trente-quatre » ou « Trente plus quatre, cela fait trente-quatre », ou éventuellement, il compte de dix en dix, puis de un en un : « dix, vingt, trente, trente-et-un, trente-deux, trente-trois et trente-quatre ».</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la suite écrite et la suite orale des nombres jusqu'à cent. - Connaître et utiliser diverses représentations d'un nombre et passer de l'une à l'autre. - Connaître la valeur des chiffres en fonction de leur position (unités, dizaines). | <p>L'élève sait compter, à l'oral et à l'écrit, de un en un, de deux en deux et de dix en dix en partant de n'importe quel nombre.</p> <p>L'élève sait compter, à l'oral comme à l'écrit, à rebours, de un en un en partant de n'importe quel nombre.</p> <p>L'élève sait écrire en chiffres un nombre dicté. Il sait également lire un nombre écrit en chiffres.</p> <p>L'élève sait associer différentes représentations d'un même nombre, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> • représentations avec du matériel manipulé ou représenté (trois barres et cinq cubes) ; • écriture en chiffres (35) ; • nom à l'oral (« trente-cinq ») ; • écritures en unités de numération (trois dizaines et cinq unités ou trente-cinq unités) ; • décomposition additive sous la forme $30 + 5$; • écriture en lettres (trente-cinq). <p>À la fin du CP, l'élève maîtrise l'écriture en lettres des nombres jusqu'à cinquante.</p> <p>L'élève sait expliquer, en s'appuyant sur la numération, pourquoi 23 n'est pas le même nombre que 32 bien que les écritures des deux nombres soient composées des mêmes chiffres.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comparer, encadrer, intercaler des nombres entiers en utilisant les symboles =, < et >. - Ordonner des nombres dans l'ordre croissant ou décroissant. - Savoir placer des nombres sur une demi-droite graduée de un en un. | <p>L'élève comprend et utilise les expressions : égal à, autant que, plus que, plus grand que, moins que, plus petit que.</p> <p>L'élève sait comparer deux nombres en prenant appui sur des représentations de collections.</p> <p>L'élève sait comparer les cardinaux de deux collections : « Aaron a 49 trombones dans sa trousse et Mia en a 53. Qui de Aaron ou de Mia a le plus de trombones ? ».</p> <p>L'élève sait placer le symbole qui convient (= ou < ou >) entre deux nombres, par exemple entre 49 et 53.</p> <p>L'élève sait ordonner cinq nombres dans l'ordre croissant et dans l'ordre décroissant.</p> <p>L'élève sait associer un nombre à une position sur une bande numérique.</p> <p>L'élève sait associer un nombre à un point sur une demi-droite graduée, en faisant le lien avec la distance qui sépare ce point de l'origine du repère ; la construction et l'usage de règles graduées pour mesurer des longueurs, attendus dans le domaine grandeurs et mesures, sont des points d'appui pour apprendre à associer des points à des nombres sur une demi-droite graduée.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les nombres ordinaux jusqu'à « vingtième ». - Comprendre et utiliser les nombres ordinaux. | <p>L'élève utilise les nombres ordinaux pour indiquer une position dans une liste ou dans une suite. Il peut par exemple dire « La voiture blanche est la quatrième voiture » pour indiquer la position d'une voiture dans une file d'attente.</p> <p>Dans le cas d'objets non orientés dans une file, l'élève sait définir une origine et un sens de parcours de la file : « Le jeton est caché sous le sixième gobelet en partant de la gauche ».</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Repérer un rang ou une position dans une file orientée ou dans une liste d'objets ou de personnes. - Faire le lien entre le rang d'un objet dans une liste et le nombre d'éléments qui le précèdent. - Utiliser les nombres ordinaux dans le cadre de l'étude de suites de symboles, de formes, de lettres ou de nombres. | <p>L'élève sait repérer le nombre qui occupe une position donnée dans une liste de nombres ; il sait énoncer le rang d'un nombre donné dans une liste de nombres (par exemple, pour la liste 2, 6, 10, 14, 18, il sait dire que 10 est en troisième position et que le quatrième nombre est 14).</p> <p>L'élève sait répondre à la question suivante : « Il y a six personnes qui font la queue à la caisse. Je suis le troisième dans la file. Combien y a-t-il de personnes devant moi ? »</p> <p>L'élève sait répondre à des questions comme les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la suite répétitive « ABABAB... », quelle est la dix-neuvième lettre ? • Dans la suite répétitive « $\Delta \square \bigcirc \Delta \square \bigcirc \Delta \dots$ », quel est le vingtième symbole ? • Dans la suite répétitive « 1, 3, 5, 7, 9... », quel est le septième nombre ? • Dans la suite répétitive « $\Delta \times \square \bigcirc \Delta \times \square \bigcirc \Delta \times \dots$ », quel est le vingtième symbole ? • Dans la suite répétitive « ABGFABGFAB... », quelle est la dix-septième lettre ? |
|---|---|

Les quatre opérations

Les quatre opérations sont mobilisées au CP lors de la résolution de problèmes qui fournit un cadre permettant de donner du sens aux opérations. Cette partie entretient également, de façon naturelle, un lien fort avec les autres parties du programme relatives aux nombres et au calcul mental.

Au CP, l'addition posée n'est introduite qu'en période 4 ou 5 ; avant cette introduction, les élèves effectuent des additions en utilisant des faits numériques mémorisés ou en mettant en œuvre des procédures de calcul par étapes.

Des soustractions par manipulation et cassage de dizaines sont effectuées dès la période 3 dans le cadre de la résolution de problèmes.

La calculatrice n'est pas utilisée au cycle 2 en dehors d'un usage prescrit pour des élèves à besoins particuliers.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens de l'addition et de la soustraction. - Comprendre et utiliser les symboles « + », « - » et « = ». | <p>L'élève montre sa compréhension du sens de l'addition et de la soustraction lors de la résolution de problèmes.</p> <p>La soustraction est comprise par l'élève comme l'opération inverse de l'addition.</p> <p>On a $32 + 15 = 47$, donc $47 - 32 = 15$ et $47 - 15 = 32$.</p> <p>L'élève comprend que l'ordre des termes n'a pas d'importance pour l'addition, mais qu'il n'en est pas de même pour la soustraction.</p> <p>L'élève utilise de façon pertinente les symboles « + », « - » et « = ».</p> <p>L'élève sait que le symbole « = » ne peut être placé qu'entre deux termes égaux. Ainsi, il comprend que, pour calculer $47 + 8$ en décomposant 8 en 3 + 5, l'écriture « $47 + 3 = 50 + 5 = 55$ » est incorrecte.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Poser et effectuer des additions en colonnes. | <p>L'élève sait poser une addition de deux ou trois nombres à un ou deux chiffres, en positionnant les unités sous les unités, les dizaines sous les dizaines, et en calculer le résultat. Par exemple, $45 + 37$ ou $28 + 8 + 56$.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre le sens de la multiplication. | <p>L'élève montre sa compréhension du sens de la multiplication lors de la résolution de problèmes.</p> <p>L'élève comprend et utilise le mot « fois » dans le cadre d'additions itérées.</p> <p>Par exemple, pour le problème « Jan a trois paquets de biscuits. Chaque paquet contient 20 biscuits. Combien Jan a-t-il de biscuits ? », l'élève comprend et dit que « Jan a trois fois vingt biscuits » et écrit $20 + 20 + 20$.</p> |

Le calcul mental

L'enseignement du calcul mental au cycle 2 est constitué de trois types d'apprentissages :

- mémoriser des faits numériques de manière à les restituer de façon quasi instantanée ;
- utiliser les connaissances sur la numération pour effectuer rapidement des calculs en s'appuyant notamment sur la position des chiffres dans les nombres ;
- élaborer des stratégies et maîtriser des procédures de calcul mental efficaces qui seront progressivement automatisées.

Certaines procédures de calcul mental peuvent nécessiter de garder des résultats intermédiaires en mémoire, ce qui peut être difficile pour certains élèves. Ceux-ci seront encouragés, au début des apprentissages, à noter par écrit ces résultats intermédiaires, puis à alléger progressivement le recours à l'écrit, jusqu'à s'en libérer totalement dès qu'ils n'en auront plus besoin, ce qui peut advenir au cours du CP ou plus tard.

Les procédures indiquées dans le programme doivent faire l'objet de séquences d'enseignement explicite et donner lieu à une trace écrite. D'autres procédures peuvent être enseignées explicitement ou être simplement rencontrées et présentées sans faire l'objet d'une séquence d'enseignement spécifique.

Des tests en temps limité sont indispensables d'une part pour renforcer la mémorisation des résultats et l'automatisation des procédures, et d'autre part pour évaluer l'état des connaissances et des savoir-faire des élèves. Ils permettent également d'encourager les élèves à abandonner des procédures peu efficaces au profit des procédures enseignées par le professeur. Ces tests, qui mesurent la fluence en calcul, permettent également aux élèves de prendre conscience de leurs progrès en comparant, sur la durée, le nombre de résultats corrects qu'ils sont capables de restituer en un temps donné. Pour les calculs effectués mentalement en s'appuyant sur la numération ou sur des procédures apprises, la fluence attendue en fin de CP est la restitution de neuf résultats en trois minutes.

Une grande partie des résultats des tables d'addition à apprendre au CP a été rencontrée à l'école maternelle soit sous forme d'apprentissages structurés, notamment dans le cadre du travail sur les différentes décompositions des nombres inférieurs à dix, soit de manière moins systématique lors de jeux où les nombres sont présents. Ces résultats sont réintroduits progressivement pendant les deux premières périodes du CP, mais en les écrivant désormais avec les symboles « + » et « = ».

Tous les travaux de calcul mental sont menés sur le champ numérique du CP (nombres jusqu'à 100), dans le sens où les nombres en jeu et les résultats recherchés sont tous inférieurs ou égaux à cent.

Mémoriser des faits numériques

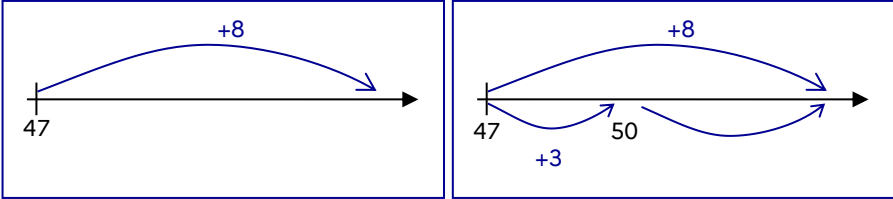
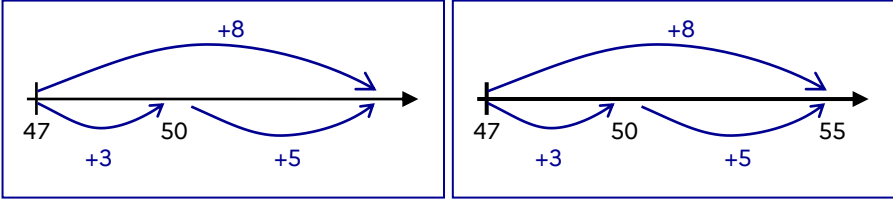

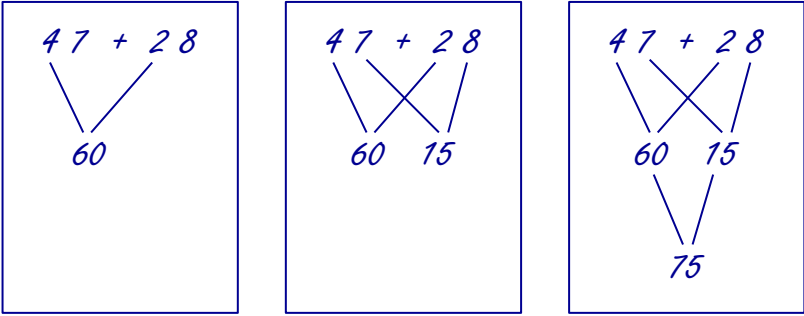
| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| - Connaître dans les deux sens les tables d'addition. | L'élève sait donner oralement et par écrit l'un des trois nombres d'une égalité du type $A + B = C$ ou $C = A + B$, où A et B sont des nombres entiers compris entre 0 et 10 et où les deux autres nombres de l'égalité sont connus. L'élève peut ainsi compléter des « égalités à trou » du type : $4 + \dots = 12$; $5 + 3 = \dots$; $10 = 7 + \dots$ À la fin du CP, l'élève peut compléter huit égalités de ce type en une minute. Les « égalités à trou » comportant un signe « - » comme « $13 - 7 = \dots$ » ou « $13 - \dots = 7$ » nécessitent généralement plus de temps de traitement, elles ne seront donc pas proposées dans un test de fluence de faits numériques mémorisés, mais pourront être proposées dans un test de fluence d'utilisation de procédures de calcul mental. |
| - Connaître les doubles et les moitiés de nombres usuels. | L'élève sait donner oralement ou par écrit : <ul style="list-style-type: none"> • les doubles des nombres de 1 à 10 ; • les doubles des dizaines entières 20, 30, 40 et 50. • les moitiés des nombres pairs de 2 à 20 ; • les moitiés des dizaines entières 40, 60, 80 et 100. L'élève sait ainsi compléter des « égalités à trou » du type : double de 40 = ... ; double de ... = 12 ; moitié de 60 = ... ; moitié de ... = 8. À la fin du CP, l'élève peut compléter huit égalités de ce type en une minute. |

Utiliser ses connaissances en numération pour calculer mentalement

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| - Ajouter ou soustraire 1 ou 2 à un nombre. | L'élève sait que, pour ajouter 1 à un nombre, il peut énoncer le nombre qui vient « juste après » dans la comptine orale ou dans la suite écrite des nombres. L'élève sait que, pour soustraire 2 à un nombre, il peut soustraire 1 et encore 1. Par exemple : $17 - 2 = ?$ « Le nombre qui précède 17 est 16. Le nombre qui précède 16 est 15. Donc $17 - 2 = 15$. » |
| - Ajouter ou soustraire 10 à un nombre. | L'élève sait qu'ajouter 10 à un nombre, c'est ajouter une dizaine, et que soustraire 10 à un nombre, c'est soustraire une dizaine. Par exemple : $37 - 10 = ?$ « J'enlève une dizaine aux trois dizaines, cela fait deux dizaines. Donc $37 - 10 = 27$. » |
| - Ajouter ou soustraire 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80 ou 90 à un nombre. | L'élève sait qu'ajouter ou soustraire 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80 ou 90 à un nombre, c'est ajouter ou soustraire 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ou 9 dizaines à ce nombre. Par exemple : $76 - 30 = ?$ « 30, c'est 3 dizaines. 7 dizaines - 3 dizaines = 4 dizaines. Donc $76 - 30 = 46$. » |

Apprendre des procédures de calcul mental

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| - Trouver le complément d'un nombre à la dizaine supérieure. | L'élève sait que, pour trouver le complément d'un nombre à la dizaine supérieure, il peut utiliser les compléments à dix pour déterminer le nombre d'unités à ajouter pour former une nouvelle dizaine. Par exemple, pour trouver le complément de 74 à la dizaine supérieure, il peut dire : « 74, c'est 7 dizaines et 4 unités. Le complément à 10 de 4 est 6. Il faut donc ajouter 6 unités aux 4 unités de 74 pour obtenir la dizaine supérieure. » |

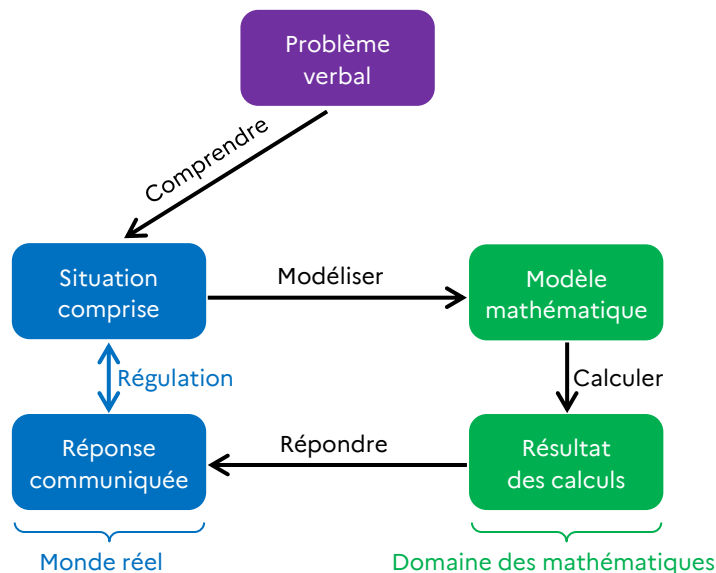
| | |
|---|---|
| <p>- Ajouter un nombre inférieur à 9 à un nombre.</p> | <p>Pour ajouter un nombre inférieur à 9, l'élève sait utiliser une procédure adaptée aux nombres en jeu.</p> <p>Si l'ajout des nouvelles unités ne conduit pas à la formation d'une nouvelle dizaine, il sait qu'il suffit d'agir sur le chiffre des unités du nombre initial. Par exemple $32 + 4 = 36$ car $2 + 4 = 6$.</p> <p>Si l'ajout des nouvelles unités conduit à changer le nombre de dizaines, par exemple, pour calculer $47 + 8$, l'élève cherche d'abord combien il faut ajouter à 47 pour aller à la dizaine supérieure, c'est-à-dire à 50 : il faut ajouter 3.</p>  <p>L'élève poursuit en cherchant ce qu'il reste à additionner afin d'avoir ajouté 8 : il faut encore additionner 5 à 50, parce que 8 c'est 3 + 5. Cela fait 55.</p>  <p>Donc $47 + 8 = 55$.</p> |
| <p>- Ajouter 9 à un nombre.</p> | <p>L'élève sait que, pour ajouter 9 à un nombre, il peut ajouter 10 puis soustraire 1. Il sait aussi qu'il n'est pas utile de mettre en œuvre cette procédure quand le nombre a 0 ou 1 comme chiffre des unités.</p> <p>Sur son ardoise, l'élève peut simplement écrire le résultat intermédiaire permettant d'alléger sa mémoire de travail.</p> <p>Ainsi, pour ajouter 9 à 37, le contenu de l'ardoise pourra évoluer chronologiquement, comme indiqué ci-dessous :</p>  |
| <p>- Ajouter deux nombres inférieurs à 100.</p> | <p>L'élève sait que, pour ajouter deux nombres inférieurs à 100, il peut les décomposer pour ajouter les dizaines entre elles et les unités entre elles, puis additionner les deux nombres trouvés en utilisant la procédure apprise pour ajouter des dizaines entières à un nombre.</p> <p>Exemple : $47 + 28 = ?$</p> <p>Le contenu de l'ardoise pourra évoluer chronologiquement, comme indiqué ci-dessous :</p>  <p>$47 + 28 = 75$.</p> |
| <p>- Déterminer la moitié d'un nombre pair.</p> | <p>L'élève sait que, pour déterminer la moitié d'un nombre pair, il peut le décomposer en dizaines et en unités pour faire apparaître des nombres dont il a mémorisé les moitiés.</p> <p>Par exemple : Quelle est la moitié de 46 ?</p> <p>$46 = 40 + 6$.</p> <p>La moitié de 40 est 20. La moitié de 6 est 3.</p> <p>$20 + 3 = 23$.</p> <p>La moitié de 46 est 23.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Afin de soulager sa mémoire de travail, l'élève peut garder, sur son ardoise, une trace intermédiaire des procédures mentales qu'il engage. Ainsi, le contenu de l'ardoise pourra évoluer chronologiquement, comme indiqué ci-dessous :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">46</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">46 40 + 6</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">46 40 + 6 20 + 3</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">46 40 + 6 20 + 3 23</div> </div> |
| <p>– Soustraire un nombre inférieur à 10 à un nombre entier de dizaines.</p> | <p>L'élève sait que, pour soustraire un nombre inférieur à 10 à un nombre entier de dizaines, il peut « casser » une dizaine afin de lui retirer le nombre à soustraire. Le nombre d'unités restantes est alors le complément à 10 du nombre d'unités que l'on soustrait.</p> <p>$50 - 6 = ?$</p> <p>50 c'est 5 dizaines, je casse une dizaine, il y a alors 4 dizaines et 10 unités, j'enlève les 6 unités à soustraire. Il reste alors 4 dizaines et 4 unités, c'est-à-dire 44.</p> <p>Pour calculer $50 - 6$ mentalement, dans un premier temps et afin de soulager sa mémoire de travail, l'élève peut s'appuyer, sur son ardoise, sur des traces écrites intermédiaires du type :</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">50</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">50 40 + 10</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">50 40 + 10 4</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">50 40 + 10 4 44</div> </div> |

La résolution de problèmes

L'enseignement de la résolution de problèmes arithmétiques vise à développer l'aptitude des élèves à résoudre des problèmes de manière autonome.

La résolution de problèmes arithmétiques fait l'objet d'un enseignement explicite. Celui-ci s'appuie sur le modèle de résolution de problèmes en quatre phases synthétisé par le schéma suivant. Il constitue notamment un outil utile à l'enseignant pour identifier l'étape de la résolution sur laquelle un élève est en difficulté :



La phase « Comprendre » est particulièrement importante. Pour être en mesure de résoudre un problème, l'élève doit avoir saisi finement à la fois le sens de l'énoncé et celui de la question posée. Cette compréhension est vérifiable à travers la reformulation de « l'histoire » du problème par l'élève lui-même, en utilisant ses propres mots. L'enseignant veille à ce que les élèves n'automatisent pas l'opération à effectuer à partir de termes de l'énoncé, en proposant régulièrement des problèmes contenant des termes qui n'induisent pas l'opération attendue, par exemple, des énoncés comportant le mot « plus » alors que l'opération à effectuer est une soustraction.

La phase « Modéliser » conduit l'élève à identifier la ou les opérations qu'il va devoir effectuer pour trouver le résultat cherché. Cette phase s'articule avec des manipulations ou des représentations schématiques qui vont contribuer à comprendre le modèle mathématique en jeu.

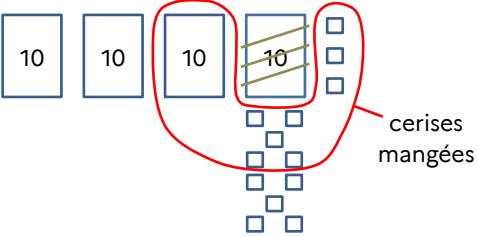
Au CP, la phase « Calculer » peut se limiter à réunir deux collections ou à identifier la quantité à retirer d'une collection, puis à dénombrer les éléments restants, sans effectuer réellement de calculs.

La phase « Répondre » conduit à quitter le domaine des mathématiques pour revenir au problème initialement posé en communiquant une solution. Cette phase est importante et doit être mise en lien avec la « Régulation » qui permet d'adopter une attitude critique sur le résultat trouvé. Cette attitude se manifeste notamment par des questions du type : « Le nombre de jetons rouges trouvé est inférieur au nombre de jetons verts, est-ce possible ? », « Le nombre de jetons rouges trouvé est supérieur au nombre total de jetons, est-ce possible ? », que l'élève doit apprendre à se poser systématiquement. La phase d'institutionnalisation permet d'explicitier les connaissances en jeu suite à la résolution d'un problème par les élèves (construction d'affichages, traces écrites sur les notions importantes).

Les données numériques des problèmes proposés aux élèves sont dans le champ numérique maîtrisé au CP, à savoir les nombres entiers jusqu'à cent.

Les élèves doivent traiter au moins dix problèmes par semaine, une partie d'entre eux pouvant être des problèmes élémentaires, à l'énoncé bref, proposés oralement, la réponse étant simplement notée sur l'ardoise.

Au cours de l'année, les élèves doivent apprendre à résoudre des problèmes ayant les structures répertoriées dans le programme. Cela n'exclut pas que des problèmes relevant d'autres structures puissent être également être proposés tout au long de l'année.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <p>– Résoudre des problèmes additifs en une étape du type parties-tout.</p> | <p>L'élève sait résoudre des problèmes de parties-tout en une étape en mettant en œuvre des démarches qui évoluent au fil de l'année. Tant que des procédures de calcul ne sont pas disponibles, il peut prendre appui sur des manipulations d'objets tangibles (cubes et barres de dix cubes, pièces de monnaie et billets fictifs) symbolisant ce qui est en jeu dans l'énoncé, ou sur des représentations schématiques.</p> <p>Par exemple, pour le problème « Anna avait 43 cerises. Elle en a mangé 18. Combien Anna a-t-elle de cerises maintenant ? », l'élève sait représenter les 43 cerises par quatre barres de dix cubes et trois cubes isolés, puis simuler le retrait de 18 cerises en « cassant » une barre de dix cubes en dix cubes unités afin d'entourer dix-huit cubes pour obtenir le résultat cherché, 25 cerises, en dénombrant sur les cubes qui n'ont pas été entourés.</p>  <p>L'élève traite les problèmes de transformation (ajout, retrait), tels que le problème ci-dessus, comme des problèmes de parties-tout.</p> <p>L'élève sait résoudre des problèmes comme les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léa a 53 euros dans son portemonnaie. Elle achète un livre à 7 euros. Combien lui reste-t-il ? • Il y avait 36 oiseaux dans l'arbre. Il n'en reste plus que 21. Combien d'oiseaux se sont envolés ? • Dans la boîte, il y avait des bonbons. J'en ai mangé 6 et il en reste encore 21. Combien y avait-il de bonbons dans la boîte avant que j'en mange ? • Dans un train comportant trois wagons, il y a 25 passagers dans le premier wagon, 32 passagers dans le deuxième wagon et 18 dans le troisième wagon. Combien y a-t-il de passagers au total dans ce train ? |
| <p>– Résoudre des problèmes additifs en deux étapes (champ numérique inférieur ou égal à 30).</p> | <p>L'élève sait résoudre des problèmes comme les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il y avait 29 enfants dans un bus. Au premier arrêt, 12 enfants sont descendus. Au deuxième arrêt, 7 enfants sont montés. Combien y a-t-il d'enfants dans le bus maintenant ? • Sur le présentoir de la bibliothèque de la classe, il y a 24 livres, dont 7 albums et 6 bandes dessinées, le reste étant constitué de livres documentaires. Combien y a-t-il de livres documentaires ? |
| <p>– Résoudre des problèmes multiplicatifs en une étape (champ numérique inférieur ou égal à 30).</p> | <p>L'élève sait résoudre des problèmes multiplicatifs consistant à rechercher la valeur d'un tout composé de plusieurs parties de même valeur, en s'appuyant si besoin sur des manipulations d'objets tangibles (jetons ou cubes) symbolisant chacun des éléments ou sur des représentations symboliques des objets en jeu (croix, ronds). L'élève peut aussi utiliser des additions itérées.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Par exemple, pour le problème « Paul apporte 3 paquets de biscuits. Il y a 7 biscuits dans chaque paquet. Combien y a-t-il de biscuits en tout ? », l'élève peut représenter les biscuits de chacun des trois paquets par des croix et dénombrer ensuite l'ensemble des croix, par comptage de un en un ou en regroupant par dix les éléments de la collection.</p> <div data-bbox="485 208 842 409" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>X X X X X X X</p> <p>X X X X X X X</p> <p>X X X X X X X</p> </div> <p>L'élève sait résoudre des problèmes consistant, dans un partage équitable, à chercher le nombre de parts à partir de la quantité totale d'objets et de la quantité de chaque part, en s'appuyant si besoin sur des manipulations d'objets tangibles (jetons ou cubes) symbolisant les éléments à partager ou sur des représentations symboliques des objets à partager. L'élève représente la totalité des éléments (croix, ronds) et entoure des groupes de ces symboles de cardinal égal à la valeur d'une part.</p> <p>Par exemple, pour le problème « Il y a 24 élèves dans la classe. Pour participer à des rencontres sportives, le professeur constitue des équipes de 4 élèves. Combien y aura-t-il d'équipes ? », l'élève peut représenter les vingt-quatre élèves par vingt-quatre croix et faire ensuite des groupements de quatre croix pour symboliser les équipes.</p> <div data-bbox="485 741 948 943" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>(X X X X) (X X X X) (X X X X)</p> <p>(X X X X) (X X X X) (X X X X)</p> <p>(X X X X)</p> </div> <p>L'élève sait résoudre des problèmes consistant à rechercher la valeur d'une part dans un partage équitable, en s'appuyant, si besoin, sur des manipulations d'objets tangibles (jetons ou cubes) symbolisant des éléments qu'il distribue un à un, équitablement, dans chacune des parts. Par exemple, pour le problème « 3 enfants se partagent 18 images. Tous les enfants doivent avoir le même nombre d'images. Combien d'images aura chaque enfant ? », l'élève sait répartir dix-huit images ou dix-huit jetons qui lui sont fournis en trois paquets de six images ou jetons, en les distribuant un à un.</p> |
|--|--|

Cours élémentaire première année

Les nombres entiers

Les connaissances et savoir-faire attendus concernent les nombres jusqu'à mille.

La compréhension des aspects décimal (base dix) et positionnel (la valeur d'un chiffre dépend de sa position) étudiés au CP se renforce et s'étend.

La centaine est abordée dès le début de la période 1.

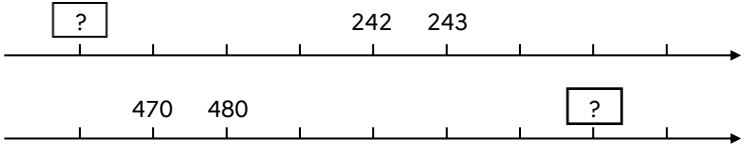
Le travail sur les nombres supérieurs à cent contribue à renforcer la connaissance des nombres inférieurs à cent et celle des relations entre les unités et les dizaines.

Dès la période 1, les élèves comparent, dénombrent et constituent des collections organisées en centaines, dizaines et unités isolées.

Au plus tard en période 2, les élèves travaillent avec des quantités et des nombres allant jusqu'à mille.

À chaque fois que cela leur est utile, les élèves utilisent différents types d'objets tangibles permettant de représenter des unités, des dizaines et des centaines : matériel multibase (plaques de cent cubes, barres de dix cubes, cubes unités), monnaie fictive (billets de cent euros et de dix euros et pièces d'un euro), etc. Les élèves continuent, comme au CP, à produire et à utiliser des représentations du matériel multibase lors des travaux menés sur les nombres ou pour effectuer des calculs.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Dénombrer des collections en les organisant. - Construire des collections de cardinal donné. - Connaître et utiliser la relation entre unités et | <p>L'élève dénombre des collections en utilisant des groupes de dix ou de cent. Les collections à dénombrer contiennent régulièrement des nombres supérieurs à dix pour l'une des unités de numération, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 17 unités, 8 dizaines et 2 centaines ; • 9 dizaines, 23 unités et 4 centaines ; • 2 centaines, 27 dizaines et 14 unités. |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|--|--|
| <p>dizaines, entre dizaines et centaines, entre unités et centaines.</p> | <p>L'élève construit des collections d'un cardinal donné en s'appuyant sur des groupes de dix et des groupes de cent déjà constitués ou qu'il a lui-même constitués.</p> <p>L'élève sait résoudre un problème comme le suivant : « J'ai besoin de 235 timbres. Les timbres sont vendus par plaques de cent timbres, par carnets de dix timbres ou à l'unité. Propose quatre commandes différentes permettant d'obtenir exactement le nombre souhaité de timbres, en achetant des plaques, des carnets ou des timbres à l'unité. »</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>– Connaître la suite écrite et la suite orale des nombres jusqu'à mille.</p> <p>– Connaître et utiliser diverses représentations d'un nombre et passer de l'une à l'autre.</p> <p>– Connaître la valeur des chiffres en fonction de leur position dans un nombre.</p> | <p>L'élève sait écrire en chiffres un nombre dicté. Il sait également lire un nombre écrit en chiffres et l'écrire en lettres.</p> <p>L'élève comprend et utilise différentes écritures possibles pour un même nombre, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> • représentations avec du matériel (six plaques, trois barres et cinq cubes) ; • écriture en chiffres (635) ; • nom à l'oral (« six-cent-trente-cinq ») ; • écritures en unités de numération (6 centaines et 3 dizaines et 5 unités ou 63 dizaines et 5 unités ou 635 unités, mais aussi d'autres écritures comme, par exemple, 3 dizaines et 6 centaines et 5 unités ou 5 unités et 5 centaines et 13 dizaines) ; • décomposition du type : $(6 \times 100) + (3 \times 10) + (5 \times 1)$; • décomposition additive sous la forme $600 + 30 + 5$; • écriture en lettres (six-cent-trente-cinq). | | | | | | | | | | | | | |
| <p>– Comparer, encadrer, intercaler des nombres entiers en utilisant les symboles (=, <, >).</p> <p>– Ordonner des nombres dans l'ordre croissant ou décroissant.</p> <p>– Comprendre et savoir utiliser les expressions « égal à », « supérieur à », « inférieur à », « compris entre ... et ... ».</p> <p>– Savoir placer des nombres sur une demi-droite graduée.</p> | <p>L'élève sait ordonner dans l'ordre croissant ou décroissant un ensemble pouvant aller jusqu'à cinq nombres, par exemple : 234, 243, 239, 300 et 229.</p> <p>Sur une bande numérique ou une demi-droite graduée de un en un, l'élève intercale et positionne des nombres manquants.</p> <p>Par exemple, il sait compléter la bande lacunaire ci-dessous :</p> <table border="1" data-bbox="491 887 1382 931"> <tr> <td></td><td></td><td>391</td><td>392</td><td>393</td><td></td><td></td><td>396</td><td>397</td><td>398</td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>Sur une demi-droite graduée incomplète, l'élève place des nombres demandés.</p> <p>L'élève sait placer un nombre, ou déterminer le nombre correspondant à un point sur une demi-droite graduée de un en un, ou de dix en dix, ou de cent en cent.</p> <p>L'élève sait faire le lien entre le nombre associé à un point et la distance entre ce point et l'origine de la demi-droite (ce travail est conduit en lien étroit avec la mesure de longueurs à l'aide d'une règle graduée).</p> <p>Il peut par exemple déterminer le nombre à inscrire dans les rectangles sur les deux demi-droites graduées suivantes :</p>  | | | 391 | 392 | 393 | | | 396 | 397 | 398 | | | |
| | | 391 | 392 | 393 | | | 396 | 397 | 398 | | | | | |
| <p>– Connaître les nombres ordinaux jusqu'à cent.</p> <p>– Comprendre et utiliser les nombres ordinaux.</p> <p>– Repérer un rang ou une position dans une file orientée ou dans une liste d'objets ou de personnes.</p> <p>– Faire le lien entre le rang d'un objet dans une liste et le nombre d'éléments qui le précède.</p> <p>– Utiliser les nombres ordinaux dans le cadre de suite de symboles, de lettres ou de nombres.</p> | <p>Lors d'une course en EPS, l'élève sait ranger les coureurs dans l'ordre correspondant à leur arrivée, se situer et situer les autres par rapport à lui-même.</p> <p>Dans une étape du Tour de France parcourue par 167 cyclistes, l'élève sait dire combien de cyclistes sont arrivés avant le quarante-huitième coureur.</p> <p>L'élève sait répondre à des questions comme les suivantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans la suite répétitive « ABABAB... », quelle est la quatre-vingt-neuvième lettre ? • Dans la suite répétitive « $\Delta \square O \Delta \square O \Delta \dots$ », quel est le soixantième symbole ? • Dans la suite répétitive « 1, 3, 5, 7, 9... », quel est le dix-septième nombre ? • Dans la suite répétitive « $\Delta \times \square O \Delta \times \square O \Delta \times \dots$ », quel est le quatre-vingtième symbole ? • Dans la suite répétitive « ABGFABGFAB... », quelle est la dix-septième lettre ? • Dans la suite évolutive « 1, 2, 4, 7, 11, 16... », quel est le onzième nombre ? • Dans la suite évolutive « $\Delta \times \Delta \times \times \Delta \times \times \times \Delta \times \times \times \times \Delta \dots$ », quel est le vingtième symbole ? • Dans la suite évolutive « 1, 2, 4, 8, 16... », quel est le neuvième nombre ? | | | | | | | | | | | | | |

Les fractions

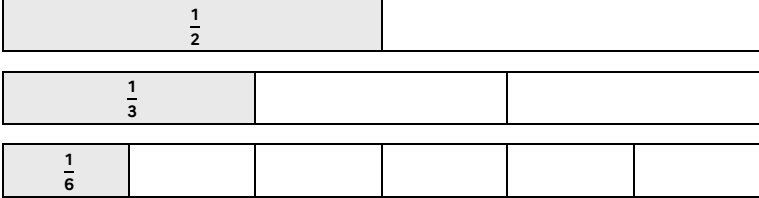
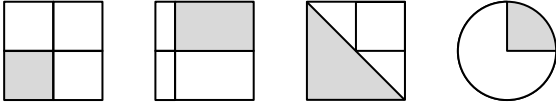
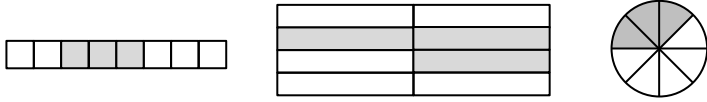


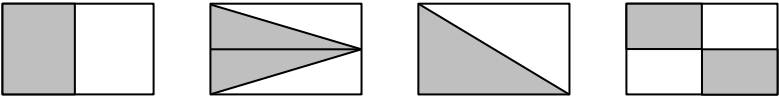
Les fractions rencontrées au CE1 sont les fractions d'un tout. Elles sont, par nature, inférieures ou égales à 1.

Il s'agit d'abord de familiariser les élèves avec les mots « moitié », « demi » et « quart » afin qu'ils comprennent que, par exemple, un quart de disque désigne une partie du disque dans le cas d'un partage en quatre parts égales.

Le travail sur les fractions commence dès la période 2 par l'introduction des fractions unitaires (de numérateur égal à 1) d'un tout et de leur écriture fractionnaire. Le travail sur les fractions se poursuit ensuite avec des fractions non unitaires.

Dès la période 4, les élèves apprennent à comparer des fractions dans des cas simples. La manipulation, la verbalisation et les représentations géométriques soutiennent cette compréhension. La manipulation de matériel tangible permet notamment d'aider à comprendre que $\frac{1}{3}$ est supérieur à $\frac{1}{6}$, ce qui peut être contre-intuitif pour certains élèves qui se concentrent sur l'inégalité $3 < 6$. Elle permet également aux élèves de commencer à établir des relations entre les fractions comme le fait que trois fois un sixième font un demi ou que deux fois un sixième font un tiers.

Les fractions rencontrées au CE1 ont un dénominateur égal à 2, 3, 4, 5, 6, 8 ou 10.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <p>– Savoir interpréter, représenter, écrire et lire les fractions $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{8}$ et $\frac{1}{10}$.</p> | <p>L'élève comprend que la fraction $\frac{1}{8}$ d'une ficelle, d'une bande de papier ou d'une figure correspond à une part du tout lors du partage de ce tout en huit parts égales.</p> <p>L'élève sait partager le contenu d'une bouteille d'eau en quatre parts égales dans quatre verres (par transvasement ou avec une seringue non graduée pour affiner le partage) et dire qu'il y a un quart du contenu de la bouteille dans chaque verre.</p> <p>L'élève sait partager une bande de papier en un nombre donné de parts égales, en s'appuyant éventuellement sur un quadrillage. L'élève sait repérer une partie correspondant à une fraction comme $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$ ou $\frac{1}{6}$.</p>  <p>L'élève sait identifier les figures représentant la fraction $\frac{1}{4}$ parmi les figures ci-dessous :</p>  |
| <p>– Savoir interpréter, représenter, écrire et lire des fractions inférieures ou égales à 1.</p> | <p>L'élève sait que trois huitièmes s'écrit mathématiquement $\frac{3}{8}$. Il sait dire que $\frac{3}{8}$ d'un tout correspond à trois parts de ce tout partagé en huit parts égales. L'élève sait que la partie grisée de chacune des figures ci-dessous correspond aux trois huitièmes de la figure.</p>  <p>L'élève sait que $\frac{3}{8}$ est égal à $\frac{1}{8} + \frac{1}{8} + \frac{1}{8}$, qu'il lit « trois huitièmes est égal à un huitième plus un huitième plus un huitième » ou encore « trois huitièmes est égal à trois fois un huitième ».</p> <p>L'élève sait partager une bande de papier en parties égales et sait repérer une partie correspondant à une fraction comme $\frac{2}{3}$ ou $\frac{3}{5}$.</p> $\frac{2}{3} = \frac{1}{3} + \frac{1}{3}$  $\frac{3}{5} = \frac{1}{5} + \frac{1}{5} + \frac{1}{5}$  <p>L'élève sait expliquer pourquoi $\frac{5}{5} = 1$.</p> <p>L'élève sait qu'à partir d'un tout donné, une même fraction peut être représentée de différentes manières. Ainsi, les différentes moitiés d'une feuille de papier ci-dessous représentent toutes la fraction $\frac{1}{2}$.</p>  |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaitre et utiliser les mots « dénominateur » et « numérateur ». - Comparer des fractions ayant le même dénominateur. - Comparer des fractions dont le numérateur est 1. | <p>L'élève sait qu'il peut représenter la fraction $\frac{2}{5}$ par un tout partagé en 5 parts égales dont il colorie 2 parts ; il sait que le dénominateur indique le nombre total de parts égales et le numérateur le nombre de parts coloriées.</p> <p>L'élève sait dire et expliquer pourquoi $\frac{2}{5}$ est plus petit que $\frac{3}{5}$, en s'appuyant sur les parts d'un tout.</p> <p>L'élève sait dire et expliquer pourquoi $\frac{1}{5}$ est plus petit que $\frac{1}{3}$, en s'appuyant sur deux partages distincts d'un même tout.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Additionner et soustraire des fractions de même dénominateur. | <p>L'élève sait calculer $\frac{2}{3} - \frac{1}{3}$ ou $\frac{1}{5} + \frac{2}{5}$. Il s'appuie pour cela sur des manipulations, sur des représentations et sur la verbalisation : « deux tiers du tout moins un tiers du tout, cela fait un tiers du tout » ou « un cinquième du tout plus deux cinquièmes du tout, cela fait trois cinquièmes du tout ».</p> <p>L'élève sait que $\frac{2}{5} + \frac{3}{5} = 1$, il s'appuie pour cela sur des manipulations et sur des représentations, et sur la verbalisation (« deux cinquièmes du tout plus trois cinquièmes du tout, cela fait cinq cinquièmes du tout, c'est-à-dire le tout »).</p> <p>L'élève sait trouver le complément d'une fraction d'un tout par rapport à ce tout. Il sait, par exemple, répondre à la question suivante : « Lucie a colorié les $\frac{3}{10}$ d'une figure en bleu et le reste en rouge. Quelle fraction de la figure est coloriée en rouge ? »</p> |

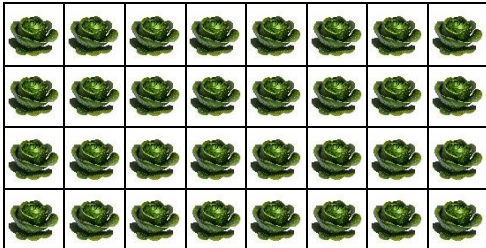
Les quatre opérations

Les quatre opérations sont mobilisées au CE1 lors de la résolution de problèmes qui fournit un cadre permettant de donner du sens aux opérations. Cette partie entretient également, de façon naturelle, un lien fort avec les autres parties du programme relatives aux nombres et au calcul mental.

L'addition posée est régulièrement utilisée dès le début de l'année, quand les nombres en jeu le justifient. Les élèves sont cependant encouragés à privilégier le calcul mental à chaque fois que celui-ci est envisageable.

Un algorithme de la soustraction posée est introduit en période 3 au plus tard. Un unique et même algorithme sera privilégié au niveau d'une école pour toutes les classes du CE1 au CM2.

La calculatrice n'est pas utilisée au cycle 2 en dehors d'un usage prescrit pour des élèves à besoins particuliers.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Poser et effectuer des additions et des soustractions en colonnes. | <p>L'élève sait poser une addition de deux ou de trois nombres à un, deux ou trois chiffres (en positionnant les unités sous les unités, les dizaines sous les dizaines, les centaines sous les centaines) et en calculer le résultat. Par exemple, $245 + 437$ ou $218 + 48$ ou encore $76 + 7 + 568$.</p> <p>L'élève connaît un algorithme de soustraction posée (« par cassage » ou « par compensation »).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et utiliser le symbole « x ». | <p>Le symbole « x » est lu « fois » par l'élève.</p> <p>Pour le problème « Jan a sept paquets de biscuits. Chaque paquet contient vingt biscuits. Combien Jan a-t-il de biscuits ? », l'élève dit que « Jan a sept fois vingt biscuits » qu'il écrit « 7×20 biscuits ». Il sait que cela correspond à ajouter 20 sept fois et il comprend l'intérêt de l'écriture multiplicative, plus concise que l'écriture additive. Il sait présenter l'opération sous la forme « 7×20 biscuits = 140 biscuits ». La présence des unités dans les calculs présentés est fortement encouragée.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et savoir que la multiplication est commutative. | <p>L'élève rencontre la multiplication dans des situations mettant en évidence le fait que l'ordre des termes n'a pas d'incidence sur le résultat d'une multiplication.</p> <p>Un potager composé de huit colonnes de quatre salades, qui contient donc 8×4 salades, peut aussi être vu, dans l'autre sens, comme composé de quatre rangées de huit salades, contenant donc 4×8 salades.</p> <div data-bbox="488 1742 975 1989" style="text-align: center;">  </div> <p>L'élève constate alors que « 8 fois 4 » et « 4 fois 8 » correspondent au même résultat, et apprend que, de manière plus générale, l'ordre des facteurs n'a pas d'importance dans une multiplication.</p> |

| | |
|--|---|
| - Connaître la notion de parité d'un nombre. | L'élève sait dire si un nombre est pair ou impair. L'élève sait donner tous les nombres pairs compris en 767 et 778. |
|--|---|

Le calcul mental

L'enseignement du calcul mental au cycle 2 est constitué de trois types d'apprentissages :

- mémoriser des faits numériques qui peuvent être restitués de façon quasi instantanée ;
- utiliser les connaissances sur la numération pour effectuer des calculs rapidement en s'appuyant notamment sur la position des chiffres dans les nombres ;
- élaborer des stratégies et maîtriser des procédures de calcul mental efficaces qui seront progressivement automatisées.

Certaines procédures de calcul mental peuvent nécessiter de garder des résultats intermédiaires en mémoire, ce qui peut être difficile pour certains élèves. Ceux-ci seront encouragés, au début des apprentissages, à noter par écrit ces résultats intermédiaires, puis à alléger progressivement le recours à l'écrit, jusqu'à s'en libérer totalement dès qu'ils n'en ont plus besoin.

Les procédures indiquées dans le programme doivent faire l'objet de séquences d'enseignement explicite et donner lieu à une trace écrite. D'autres procédures peuvent être enseignées explicitement ou simplement rencontrées et présentées sans faire l'objet d'une séquence d'enseignement dédiée.

Des tests en temps limité sont indispensables, d'une part pour renforcer la mémorisation des résultats et l'automatisation des procédures, d'autre part pour évaluer l'état des connaissances et des savoir-faire des élèves. Ils permettent également d'encourager les élèves à abandonner des procédures peu efficaces au profit des procédures enseignées par le professeur. Ces tests, qui mesurent la fluence en calcul des élèves, permettent également à ces derniers de prendre conscience de leurs progrès, en se référant au nombre de résultats corrects qu'ils sont capables de restituer en une durée donnée. Pour les calculs effectués mentalement en s'appuyant sur la numération ou sur des procédures apprises, la fluence attendue en fin de CE1 est la restitution de douze résultats en trois minutes.

La mémorisation des résultats des tables d'addition se poursuit avec une fluence qui se renforce tout au long de l'année du CE1.

Les procédures de calcul mental enseignées au CP sont utilisées tout au long du CE1, afin de renforcer leur automatisation.

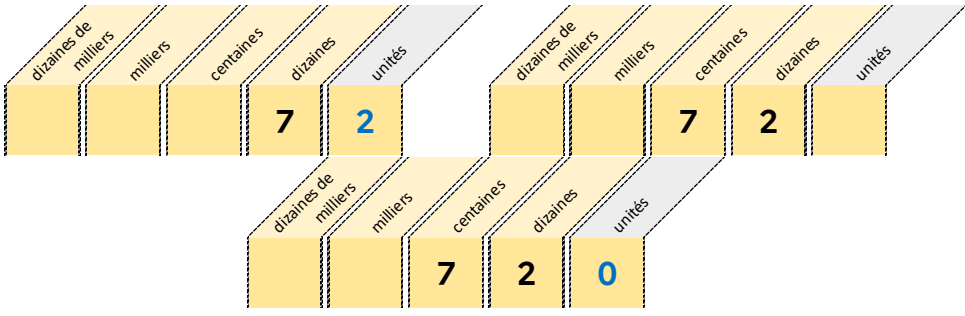
L'apprentissage des tables de multiplication s'étale sur l'année scolaire tout entière, de manière progressive. Les premiers résultats disponibles servent de points d'appui pour en construire d'autres qui seront à terme mémorisés. La mémorisation des résultats des tables étudiées en fin d'année pourra être encore imparfaite en fin de CE1 ; elle sera renforcée au CE2.

Tous les travaux de calcul mental sont menés sur le champ numérique du CE1, dans le sens où les nombres en jeu et les résultats cherchés sont tous inférieurs ou égaux à 1 000.

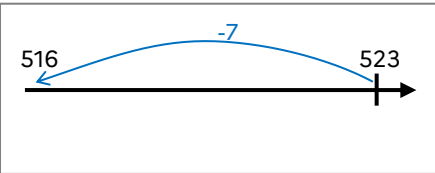
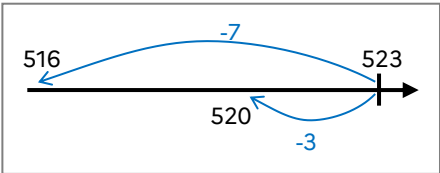
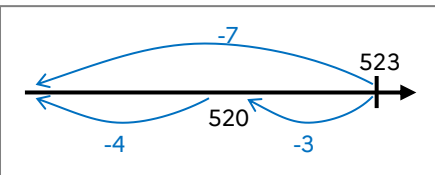
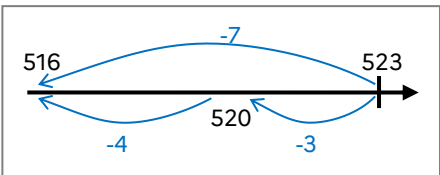
Mémoriser des faits numériques

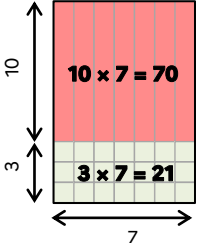
| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| - Connaître dans les deux sens les tables d'addition. | L'élève sait compléter des « égalités à trou » du type : $4 + \dots = 12$; $5 + 3 = \dots$; $10 = 7 + \dots$ À la fin du CE1, l'élève sait compléter douze égalités de ce type en une minute. |
| - Connaître dans les deux sens les tables de multiplication. | L'élève sait donner oralement et par écrit l'un des trois nombres d'une égalité de type $A \times B = C$ ou $C = A \times B$, où A et B sont des nombres entiers compris entre 0 et 10 et où les deux autres nombres de l'égalité sont connus. L'élève peut ainsi compléter des « égalités à trou » du type : $4 \times \dots = 12$; $5 \times 3 = \dots$; $10 = 2 \times \dots$ À la fin du CE1, l'élève peut compléter huit égalités de ce type en une minute. |
| - Connaître des faits multiplicatifs usuels. | L'élève sait donner oralement et par écrit : <ul style="list-style-type: none"> • les doubles des nombres de 1 à 15 ; • les doubles des nombres 20, 25, 30, 35, 40, 45 et 50 ; • les doubles des nombres 100, 150, 200, 250, 300 et 500 ; • les moitiés des nombres pairs de 2 à 30 ; • les moitiés des dizaines entières 40, 50, 60, 70, 80, 90 et 100 ; • les moitiés des centaines entières 200, 300, 400, 500, 600 et 1 000. L'élève connaît les multiples de 25 suivants : $1 \times 25 = 25$, $2 \times 25 = 50$, $3 \times 25 = 75$ et $4 \times 25 = 100$. L'élève sait ainsi compléter des « égalités à trou » du type : $2 \times \dots = 12$; $2 \times 16 = \dots$; $2 \times \dots = 70$; $2 \times 25 = \dots$; $1\ 000 = 2 \times \dots$; $2 \times 150 = \dots$; $3 \times 25 = \dots$; $100 = 4 \times \dots$ À la fin du CE1, l'élève sait compléter huit égalités de ce type en une minute. |

Utiliser ses connaissances en numération pour calculer mentalement

| | |
|---|---|
| <p>- Ajouter ou soustraire un nombre entier de dizaines à un nombre. Ajouter ou soustraire un nombre entier de centaines à un nombre.</p> | <p>L'élève s'appuie sur la numération pour effectuer rapidement et mentalement des calculs sans retenue comme les suivants : $234 + 60$; $541 - 20$; $354 + 500$; $765 - 200$. L'élève s'appuie sur la numération pour effectuer rapidement et mentalement des additions avec retenue comme la suivante : $746 + 80$.</p> |
| <p>- Multiplier par 10 un nombre inférieur à 100.</p> | <p>L'élève sait que, lors d'une multiplication par 10, une unité devient une dizaine et une dizaine devient une centaine. Ainsi, chaque chiffre du nombre initial prend une valeur 10 fois plus grande : le chiffre des unités devient le chiffre des dizaines et le chiffre des dizaines devient le chiffre des centaines.</p> <p>Un outil du type « glisse-nombres » peut être utilisé pour accompagner les premières multiplications par 10, en complément de la verbalisation de la procédure en termes d'unités de numération. Progressivement, l'élève apprend à s'en détacher. Exemple : multiplication de 72 par 10.</p>  <p>$10 \times 72 = 720$.</p> |

Apprendre des procédures de calcul mental

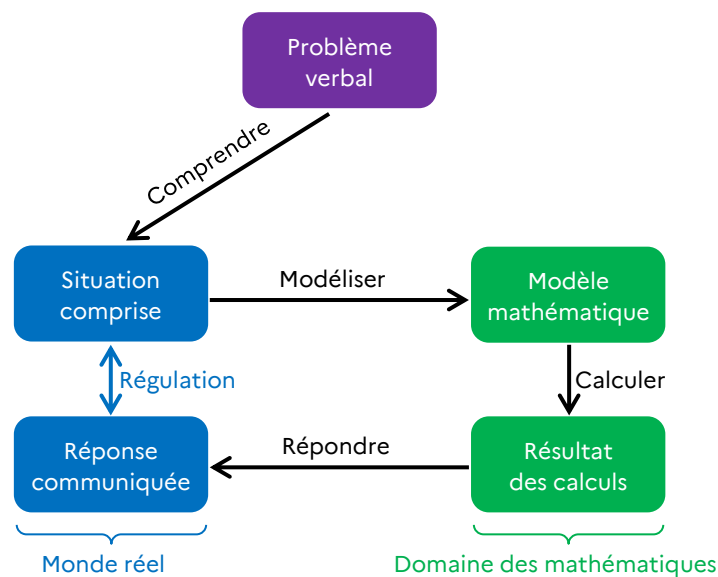
| | |
|--|--|
| <p>- Ajouter 9, 19 ou 29 à un nombre.</p> | <p>L'élève sait ajouter 9, 19 ou 29 à un nombre en ajoutant 10, 20 ou 30, puis en retranchant 1. L'élève sait qu'il n'est pas utile d'avoir recours à cette procédure quand on peut ajouter directement 9, 19 ou 29 au nombre initial quand le chiffre des unités du nombre initial est 0 ou 1, par exemple pour $60 + 29$.</p> |
| <p>- Soustraire 9 à un nombre.</p> | <p>L'élève sait que, pour soustraire 9 à un nombre, il peut lui retrancher 10 puis ajouter 1.</p> |
| <p>- Soustraire un nombre inférieur à 9 à un nombre.</p> | <p>L'élève sait utiliser une procédure appropriée pour soustraire un nombre inférieur à 9 à un nombre. S'il n'y a pas de « changement de dizaine », il suffit de retirer le nombre à soustraire aux unités. $157 - 5 = ?$ $7 - 5 = 2$. Donc $157 - 5 = 152$.</p> <p>Si le retrait de nouvelles unités implique un changement de dizaine, l'élève sait qu'il peut passer par la dizaine inférieure pour décomposer son calcul. Il soustrait d'abord ce qu'il faut pour atteindre la dizaine inférieure, puis détermine ce qu'il reste à soustraire et le retranche aux dizaines entières trouvées. $523 - 7 = ?$ « Je pars de 523 et je veux soustraire 7. La dizaine inférieure est 520, il faut donc retirer 3 pour passer de 523 à 520. »</p>   <p>« Je dois soustraire 7 et j'ai déjà soustrait 3, il faut donc soustraire encore 4 car $7 = 3 + 4$. » L'élève utilise ensuite la procédure apprise au CP pour soustraire un nombre inférieur à 9 à un nombre entier de dizaines.</p>   <p>$523 - 7 = 516$.</p> |

| | |
|--|---|
| <p>– Déterminer la moitié d'un nombre pair.</p> | <p>L'élève sait que, pour déterminer la moitié d'un nombre pair, il peut le décomposer en centaines, en dizaines et en unités pour faire apparaître des nombres dont il a mémorisé les moitiés.</p> <p>Par exemple pour déterminer la moitié de 470, l'élève peut noter les éléments suivants sur son ardoise :</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> $470 = 400 + 70$ $200 + 35 = 235$ </div> <p>L'élève pourra noter directement le résultat dès qu'il n'aura plus besoin des traces écrites intermédiaires.</p> |
| <p>– Calculer le produit d'un nombre compris entre 11 et 19 par un nombre inférieur à 10 en décomposant le plus grand des deux facteurs en la somme de deux nombres (propriété de distributivité de la multiplication par rapport à l'addition).</p> | <p>L'élève sait verbaliser « 13 fois 7, c'est 10 fois 7 plus 3 fois 7. »</p> $13 \times 7 = (10 + 3) \times 7$ $= 10 \times 7 + 3 \times 7$ $= 70 + 21$ $= 91$ <p>L'élève sait aussi formuler cette procédure en décomposant le deuxième facteur : « 7 fois 13, c'est 7 fois 10 plus 7 fois 3. »</p> <div style="text-align: right;">  </div> |

La résolution de problèmes

L'enseignement de la résolution de problèmes arithmétiques vise à développer l'aptitude des élèves à résoudre des problèmes de manière autonome.

La résolution de problèmes arithmétiques fait l'objet d'un enseignement explicite. Celui-ci s'appuie sur le modèle de résolution de problèmes en quatre phases synthétisé par le schéma ci-dessous. Il constitue notamment un outil utile à l'enseignant pour identifier l'étape de la résolution d'un problème sur laquelle un élève est en difficulté :



La phase « Comprendre » est particulièrement importante. Pour être en mesure de résoudre un problème, l'élève doit avoir saisi finement à la fois le sens de l'énoncé et celui de la question posée. Cette compréhension est vérifiable à travers la reformulation de « l'histoire » du problème, par l'élève lui-même, en utilisant ses propres mots. L'enseignant veille à ce que les élèves n'automatisent pas l'opération à effectuer à partir de termes de l'énoncé, en proposant régulièrement des problèmes contenant des termes qui n'induisent pas l'opération attendue, par exemple, des énoncés comportant le mot « plus » alors que l'opération à effectuer est une soustraction.

La phase « Modéliser » conduit l'élève à identifier la ou les opérations qu'il va devoir effectuer pour trouver le résultat cherché. Cette phase s'articule avec des manipulations ou des représentations schématiques qui vont contribuer à comprendre le modèle mathématique en jeu.

Au CE1, la phase « Calculer » peut être traitée de différentes façons selon les outils dont disposent les élèves au moment où est proposé le problème : manipulation de matériel multibase, schéma représentant du matériel multibase, calcul mental ou opération posée.

La phase « Répondre » conduit à quitter le domaine des mathématiques pour revenir au problème initialement posé en communiquant une solution. Cette phase est importante et doit être mise en lien avec la « Régulation » qui permet d'adopter une attitude critique sur le résultat trouvé. Cette attitude se manifeste notamment par des questions du type :

« Le nombre de jetons rouges trouvé est inférieur au nombre de jetons verts, est-ce possible ? », « Le nombre de jetons rouges trouvé est supérieur au nombre total de jetons, est-ce possible ? », que l'élève doit apprendre à se poser systématiquement.

Les données numériques des problèmes proposés aux élèves sont dans le champ numérique maîtrisé au CE1, à savoir les nombres entiers jusqu'à mille.

Les élèves doivent traiter au moins dix problèmes par semaine, une partie d'entre eux pouvant être des problèmes élémentaires, à l'énoncé bref, proposés oralement, la réponse étant simplement notée sur l'ardoise.

Au cours de l'année, les élèves doivent apprendre à résoudre des problèmes ayant les structures qui sont répertoriées dans le programme. Des problèmes relevant d'autres structures peuvent également être proposés tout au long de l'année.

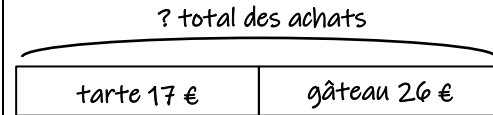
| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <p>– Résoudre des problèmes additifs en une étape de type parties-tout.</p> | <p>L'élève sait s'appuyer, si cela lui est utile, sur un schéma en barre pour modéliser ensuite le problème par une addition ou une soustraction.</p> <p>Par exemple, pour le problème « Dans mes deux coffres, j'ai 227 billes. J'en ai 113 dans mon coffre vert. Combien en ai-je dans mon coffre rouge ? », il sait construire et utiliser un schéma comme le suivant.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Pour résoudre un problème de transformation (ajout, retrait), l'élève sait s'appuyer, si cela lui est utile, sur un schéma en barre. Par exemple, pour le problème « Dans ma boîte, il y avait des images. J'en ai distribué 56 et il m'en reste encore 217. Combien y avait-il d'images dans ma boîte avant que j'en distribue ? », il sait construire et utiliser un schéma en barre comme le suivant.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>L'élève peut aussi choisir de construire un schéma avec un déplacement sur un axe :</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>L'élève comprend que, sur le schéma précédent, l'axe n'est pas chronologique : on va vers la droite quand les quantités augmentent et vers la gauche quand les quantités diminuent, quel que soit l'ordre des événements.</p> <p>L'élève sait résoudre des problèmes comme les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un album peut contenir 350 photos. Lucie a 287 photos et Léo en a 72. L'album peut-il contenir toutes les photos de Lucie et Léo ? • Lucie a acheté un pain à 1,20 €, un croissant à 90 centimes et un gâteau à 12 €. Combien Lucie a-t-elle dépensé ? |
| <p>– Résoudre des problèmes additifs de comparaison en une étape.</p> | <p>L'élève sait résoudre des problèmes additifs de comparaison lorsque deux des trois éléments suivants sont donnés et que le troisième est recherché : la valeur de chacune des deux parties comparées et l'écart entre les deux parties. Il sait produire, si nécessaire pour soutenir la modélisation, un schéma avec deux barres.</p> <p>Par exemple, pour le problème « Léo a 188 billes. Lucie en a 75 de plus que Léo. Combien Lucie a-t-elle de billes ? », l'élève sait produire et utiliser un schéma comme le suivant :</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>L'élève sait résoudre des problèmes comme les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'école, il y a 111 garçons et 257 filles. Combien de filles y a-t-il de plus que de garçons ? • Elsa a 15,30 € dans sa tirelire. Elle a 6 € de plus que ce que son frère Noé a dans sa tirelire. Quelle somme d'argent Noé a-t-il dans sa tirelire ? |

– Résoudre des problèmes additifs en deux étapes.

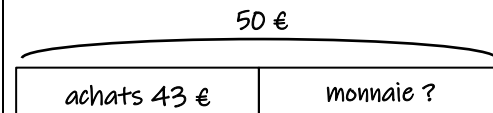
L'élève sait résoudre des problèmes comme les suivants :

- Dans la bibliothèque de classe, il y a 83 livres. Le professeur en apporte 18 de plus. Les élèves en empruntent 27. Combien y a-t-il de livres dans la bibliothèque de classe ?
- À la boulangerie, monsieur Milack achète une baguette à 1,15 € et un pain aux raisins à 95 centimes. Il donne un billet de 5 €. Combien le vendeur va-t-il lui rendre ?

Pour les problèmes en deux étapes l'élève peut réaliser un schéma pour chaque étape. Par exemple, pour le problème « À la pâtisserie, madame Martin achète une tarte à 17 € et un gâteau à 26 €. Elle donne un billet de 50 € à la vendeuse. Combien la vendeuse va-t-elle rendre ? », pour la première étape, l'élève peut faire le schéma ci-dessous :



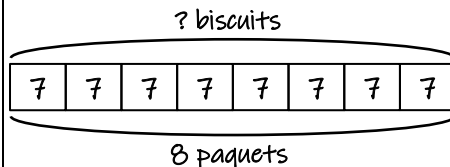
Pour la seconde étape, il peut faire un deuxième schéma comme le suivant :



– Résoudre des problèmes multiplicatifs en une étape.

L'élève sait résoudre des problèmes multiplicatifs consistant à rechercher la valeur du tout, en s'appuyant, selon la période de l'année et selon les nombres en jeu, sur :

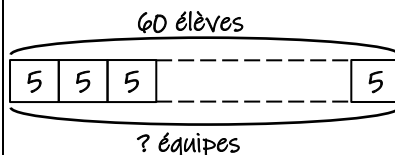
- des manipulations d'objets tangibles (jetons ou cubes) symbolisant chacun des éléments ;
- des représentations symboliques (croix, ronds) des objets en jeu ;
- des schémas en barre, par exemple, pour le problème « Paul apporte huit paquets de biscuits. Il y a sept biscuits dans chaque paquet. Combien y-a-t-il de biscuits en tout ? », l'élève peut effectuer le schéma suivant :



- sa maîtrise du calcul mental, par exemple pour résoudre un problème comme le suivant : « Un client achète 10 paquets de 25 gâteaux. Combien a-t-il acheté de gâteaux ? ».

L'élève sait résoudre des problèmes consistant, dans un partage équitable, à chercher le nombre de parts à partir de la quantité totale d'objets et de la quantité contenue dans chaque part, en s'appuyant, selon la période de l'année et selon les nombres en jeu, sur :

- des manipulations d'objets tangibles (jetons ou cubes) symbolisant les éléments à partager. L'élève répartit les objets entre des groupes ayant tous pour cardinal la valeur donnée d'une part. Il lui reste à dénombrer les groupes formés ;
- des représentations symboliques des objets à partager. L'élève représente la totalité des symboles (croix, ronds), organise la collection en groupes et dénombre les groupes ainsi formés ;
- des schémas en barre, par exemple, pour le problème « Il y a 60 élèves en CE1 dans l'école. Pour participer à un rallye mathématique, la directrice constitue des équipes de 5 élèves. Combien y aura-t-il d'équipes ? », l'élève peut effectuer le schéma suivant :



- sa maîtrise du calcul mental.

L'élève sait, par exemple, résoudre des problèmes comme les suivants :

- Je veux ranger mes 189 photos dans un album. Je peux ranger 10 photos par page. Combien de pages me faut-il pour ranger toutes mes photos ?
- Un fermier a 75 œufs à vendre au marché. Il les vend par boîtes de 6 œufs. Combien de boîtes va-t-il pouvoir vendre ?

L'élève sait résoudre des problèmes consistant à rechercher la valeur d'une part dans le cadre d'un partage équitable, en s'appuyant, selon la période de l'année et selon les nombres en jeu, sur :

- des manipulations d'objets tangibles (jetons, cubes) symbolisant chacun des éléments qu'il distribue un à un, équitablement, dans chacune des parts ;

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> des représentations symboliques des objets en jeu, en représentant un à un les objets mentionnés (croix, ronds), en les plaçant successivement dans chacune des parts, jusqu'à l'obtention du nombre total d'éléments à distribuer. Par exemple, pour le problème « Trois enfants se partagent 18 images. Chaque enfant doit avoir le même nombre d'images. Combien d'images aura chaque enfant ? », l'élève sait inscrire 18 croix en les distribuant successivement à chacun des enfants ; <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> enfant 1 x enfant 2 enfant 3 </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> enfant 1 x enfant 2 x enfant 3 x </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30%;"> enfant 1 x x x x x x enfant 2 x x x x x x enfant 3 x x x x x x </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> sa maîtrise du calcul mental. <p>L'élève sait, par exemple, résoudre des problèmes comme les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans l'école, il y a 200 élèves. Les professeurs veulent constituer 40 équipes comportant toutes le même nombre d'élèves. Combien y aura-t-il d'élèves par équipe ? Enzo veut partager 9,60 euros avec ses deux sœurs de façon à ce que chacun des trois enfants dispose du même montant. Combien doit-il donner à chacune de ses sœurs ? |
| – Résoudre des problèmes mixtes en deux étapes (une étape additive et une étape multiplicative). | <p>L'élève sait résoudre des problèmes comme les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> Abi achète sept litres d'huile à deux euros le litre. Elle donne vingt euros au vendeur. Combien le vendeur va-t-il lui rendre ? Un cahier coûte quatre euros et un protège-cahier deux euros. Jérôme doit acheter vingt cahiers et autant de protège-cahiers. Quel sera le montant de la facture ? |

Cours élémentaire deuxième année

Les nombres entiers

Les connaissances et savoir-faire attendus concernent les nombres jusqu'à 10 000.

La compréhension des aspects décimal (base dix) et positionnel (la valeur d'un chiffre dépend de sa position) étudiés depuis le CP se renforce et se généralise au CE2.

Des nombres supérieurs à mille sont rencontrés dès le début de la période 1.

Au plus tard en période 2, les élèves travaillent avec des quantités et des nombres allant jusqu'à 10 000.

Les élèves qui en ont besoin peuvent être invités à manipuler des objets tangibles comme du matériel multibase : cubes de mille unités, plaques de cent unités, barres de dix unités, cubes unités). Les élèves continuent, comme au cours des années précédentes, à utiliser des représentations du matériel multibase lors des travaux menés sur les nombres ou pour effectuer des calculs.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Dénombrer des collections. Construire des collections de cardinal donné. Connaître et utiliser les relations entre les unités de numération. | <p>L'élève construit des collections d'un cardinal donné en s'appuyant sur des groupes de dix, de cent ou de mille déjà constitués ou qu'il a lui-même constitués.</p> <p>L'élève dénombre des collections en utilisant des groupes de dix, de cent ou de mille. Les collections à dénombrer contiennent régulièrement des nombres supérieurs à dix pour l'une des unités de numération, par exemple une collection composée de 17 unités, 8 dizaines, 32 centaines et 2 milliers.</p> <p>L'élève sait résoudre un problème comme le suivant. Une entreprise a besoin de 1 235 filtres à air. Pour obtenir un tarif intéressant, l'entreprise souhaite acheter uniquement des lots de cent filtres. Combien l'entreprise doit-elle acheter de lots pour en avoir suffisamment ?</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Connaître la suite écrite et la suite orale des nombres jusqu'à dix-mille. Connaître et utiliser diverses représentations d'un nombre et passer de l'une à l'autre. Connaître la valeur des chiffres en fonction de leur position dans un nombre. | <p>L'élève sait écrire en chiffres un nombre dicté. Il sait également lire un nombre écrit en chiffres et l'écrire en lettres.</p> <p>L'élève comprend et utilise différentes écritures possibles pour un même nombre, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> représentations avec du matériel de numération (quatre gros cubes, six plaques, trois barres et cinq petits cubes) ; écriture en chiffres (4 635) ; nom à l'oral (« quatre-mille-six-cent-trente-cinq ») ; écritures en unités de numération (4 milliers et 6 centaines et 3 dizaines et 5 unités ou 463 dizaines et 5 unités ou 4 635 unités, mais aussi d'autres écritures comme 3 dizaines et 46 centaines et 5 unités) ; décomposition du type : $(4 \times 1\,000) + (6 \times 100) + (3 \times 10) + (5 \times 1)$; décomposition additive sous la forme $4\,000 + 600 + 30 + 5$; écriture en lettres (quatre-mille-six-cent-trente-cinq). |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comparer, encadrer, intercaler des nombres entiers en utilisant les symboles (=, <, >). - Ordonner des nombres dans l'ordre croissant ou décroissant. - Comprendre et savoir utiliser les expressions « égal à », « supérieur à », « inférieur à », « compris entre ... et ... ». - Savoir placer des nombres sur une demi-droite graduée. | <p>L'élève sait ordonner dans l'ordre croissant ou décroissant un ensemble pouvant aller jusqu'à cinq nombres, par exemple : 6 234, 6 243, 6 239, 6 300 et 5 229.</p> <p>Sur une bande numérique ou une demi-droite graduée de 1 en 1, l'élève intercale et positionne des nombres manquants. Par exemple, il sait compléter la bande lacunaire ci-dessous :</p> <table border="1" data-bbox="491 248 1433 293"> <tr> <td></td><td></td><td>2 391</td><td>2 392</td><td>2 393</td><td></td><td></td><td>2 396</td><td>2 397</td><td>2 398</td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table> <p>Sur une demi-droite graduée incomplète, l'élève place des nombres demandés.</p> <p>L'élève sait placer un nombre ou déterminer le nombre correspondant à un point sur une portion de demi-droite graduée de un en un, ou de dix en dix, ou de cent en cent, ou de mille en mille.</p> <p>L'élève sait faire le lien entre le nombre associé à un point et la distance entre ce point et l'origine de la demi-droite.</p> | | | 2 391 | 2 392 | 2 393 | | | 2 396 | 2 397 | 2 398 | | | |
| | | 2 391 | 2 392 | 2 393 | | | 2 396 | 2 397 | 2 398 | | | | | |

Les fractions



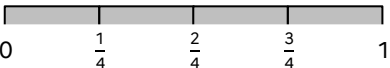
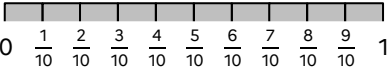
Au début du CE2, les élèves réinvestissent les fractions d'un tout étudiées au CE1 afin d'établir des égalités entre fractions comme $\frac{5}{10} = \frac{1}{2}$.

À partir de la période 3, le travail sur les fractions d'un tout permet de considérer une fraction d'une unité de longueur. Ceci conduit à graduer une bande-unité en fractions de cette unité et à constituer ainsi un outil de mesure pour des longueurs non entières. Les élèves peuvent alors mobiliser les fractions dans des situations de mesurage de longueurs par rapport à une unité donnée, quand les entiers ne suffisent plus pour coder ces mesures. Les élèves sont ainsi capables de mesurer ou de tracer des segments de longueur « une demi-unité » ou « deux unités plus un quart d'unité ».

La graduation d'une règle par des fractions permet également de reconsidérer la comparaison des fractions déjà travaillée comme fractions d'un tout : positionnement de fractions égales au niveau de la même graduation, positionnement des fractions dans l'ordre croissant sur la règle graduée, etc.

Le travail sur les fractions d'un tout et sur les fractions de l'unité permettent d'illustrer et de fournir des représentations pour les additions et les soustractions de fractions.

Les fractions rencontrées au CE2 ont un dénominateur inférieur ou égal à douze et sont toutes inférieures ou égales à un.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Savoir établir des égalités de fractions inférieures ou égales à 1. | <p>L'élève sait expliquer pourquoi six huitièmes d'un tout est égal à trois quarts de ce tout, en s'appuyant sur des manipulations, sur des représentations géométriques et sur des verbalisations : « Si, pour un même tout, je fais des parts deux fois plus petites et si je prends deux fois plus de parts, alors j'en prends la même quantité ».</p> <div style="display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;"> $\frac{3}{4}$  </div> <div style="text-align: center; margin-right: 20px;"> $\frac{6}{8}$  </div> </div> <p>L'élève sait répondre à la question suivante : « Parmi les fractions $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{6}$ et $\frac{3}{6}$ quelles sont les fractions égales à $\frac{1}{2}$? ».</p> <p>L'élève sait déterminer le numérateur manquant dans l'égalité $\frac{2}{8} = \frac{1}{2}$ et il sait justifier sa réponse.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Partager une unité de longueur en fractions d'unité et mesurer des longueurs non entières par rapport à cette unité. | <p>Une unité de longueur étant donnée, l'élève sait construire par pliage une règle graduée en quarts d'unité.</p> <div style="text-align: center; margin-bottom: 20px;">  </div> <p>Une unité de longueur étant donnée, l'élève sait construire une règle graduée en dixièmes d'unité, en s'appuyant sur un quadrillage.</p> <div style="text-align: center; margin-bottom: 20px;">  </div> <p>L'élève sait mesurer des longueurs de bandes ou de segments en utilisant une règle graduée en fractions d'unité et donner le résultat sous la forme : « La longueur du segment est égale à trois quarts d'unité. », « La longueur de la bande est comprise en sept dixièmes d'unité et huit dixièmes d'unité. », « La longueur du segment est égale à deux unités et un quart d'unité. » ou « La bande a pour longueur 1 unité + $\frac{3}{10}$ d'unité. »</p> <p>L'élève sait utiliser des égalités de fractions pour tracer des segments d'une longueur donnée. Par exemple, avec une règle graduée en dixièmes, il sait tracer des segments ayant les longueurs suivantes : $\frac{1}{2}$ unité ; 1 unité + $\frac{1}{5}$ d'unité ; 2 unités + $\frac{3}{5}$ d'unité.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>– Comparer des fractions inférieures à 1.</p> | <p>L'élève sait comparer des fractions ayant le même dénominateur et justifier sa réponse : « Comparer $\frac{5}{12}$ et $\frac{7}{12}$ ».</p> <p>L'élève sait comparer des fractions ayant le même numérateur et justifier sa réponse : « Comparer $\frac{5}{12}$ et $\frac{5}{8}$ ».</p> <p>L'élève sait comparer deux fractions dont l'une a un dénominateur multiple du dénominateur de l'autre et justifier sa réponse : « Comparer $\frac{7}{12}$ et $\frac{5}{6}$ ».</p> |
| <p>– Additionner et soustraire des fractions.</p> | <p>L'élève sait additionner et soustraire des fractions de même dénominateur en s'appuyant sur la verbalisation.</p> <p>L'élève sait additionner et soustraire deux fractions lorsque le dénominateur de l'une est un multiple du dénominateur de l'autre. À chaque fois que l'élève en aura besoin, les changements de dénominateurs sont accompagnés de manipulations ou de représentations correspondant aux fractions en jeu.</p> <p>L'élève sait résoudre des problèmes nécessitant des additions ou des soustractions de fractions, comme, par exemple, le problème suivant : « Marc a fait un gâteau. Il en a mangé un dixième. Ange en a mangé trois dixièmes et Saïd en a mangé deux dixièmes. Quelle fraction du gâteau reste-t-il ? »</p> |

Les quatre opérations

Les quatre opérations sont mobilisées au CE2 lors de la résolution de problèmes qui fournit un cadre permettant de donner du sens aux opérations. Cette partie entretient également, de façon naturelle, un lien fort avec les autres parties du programme relatives aux nombres et au calcul mental.

Des additions et des soustractions posées sont régulièrement utilisées dès le début de l'année, quand les nombres en jeu le justifient. Cependant, les élèves sont encouragés à privilégier le calcul mental à chaque fois que celui-ci est envisageable.

La commutativité de la multiplication est à nouveau explicitée si des élèves en ont besoin.

L'algorithme de la multiplication posée est introduit en période 4 au plus tard.

La calculatrice n'est pas utilisée au cycle 2 en dehors d'un usage prescrit pour des élèves à besoins particuliers.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <p>– Comprendre et utiliser les mots « terme », « somme » et « différence ».</p> | <p>L'élève comprend et utilise les phrases suivantes : « La somme de 12 et de 25 est 37. », « 12 et 25 sont les termes de l'addition $12 + 25$. », « La différence entre 60 et 37 est 23. », « 60 et 37 sont les termes de la soustraction $60 - 37$. »</p> |
| <p>– Poser et effectuer des additions et des soustractions en colonnes.</p> | <p>L'élève sait traiter les additions et les soustractions posées avec des nombres entiers inférieurs ou égaux à 10 000.</p> <p>L'élève sait traiter les additions et les soustractions posées avec des nombres décimaux pour résoudre des problèmes liés à la monnaie.</p> |
| <p>– Comprendre et utiliser les mots « facteur », « produit » et « multiple ».</p> | <p>L'élève comprend et utilise les phrases suivantes : « Le produit de 3 et de 25 est 75. », « 3 et 25 sont les facteurs de la multiplication 3×25. », « 75 est un multiple de 25. », « les nombres pairs sont des multiples de 2. » et « Les nombres impairs ne sont pas des multiples de 2 ».</p> |
| <p>– Comprendre le sens de la division et utiliser le symbole « \div ».</p> | <p>L'élève montre sa compréhension du sens de la division lors de la résolution de problèmes.</p> <p>L'élève comprend que la division est l'opération inverse de la multiplication.</p> <p>On a $7 \times 13 = 91$, donc $91 \div 7 = 13$ et $91 \div 13 = 7$.</p> |
| <p>– Poser et effectuer des multiplications d'un nombre à deux ou trois chiffres par un nombre à un ou deux chiffres.</p> | <p>Par exemple, l'élève sait calculer 16×548 ou 548×16 en posant l'opération avec le nombre ayant le moins de chiffres sur la deuxième ligne.</p> |

Le calcul mental

L'enseignement du calcul mental au cycle 2 est constitué de trois types d'apprentissages :

- mémoriser des faits numériques qui peuvent être restitués de façon quasi instantanée ;
- utiliser les connaissances sur la numération pour effectuer des calculs rapidement en s'appuyant notamment sur la position des chiffres dans les nombres ;
- élaborer des stratégies et maîtriser des procédures de calcul mental efficaces qui seront progressivement automatisées.

Certaines procédures de calcul mental peuvent nécessiter de garder des résultats intermédiaires en mémoire, ce qui peut être difficile pour certains élèves. Ceux-ci seront encouragés, au début des apprentissages, à noter par écrit ces résultats intermédiaires, puis à alléger progressivement le recours à l'écrit, jusqu'à s'en libérer totalement dès qu'ils n'en ont plus besoin.

Les procédures indiquées dans le programme doivent faire l'objet de séquences d'enseignement explicite et donner lieu à une trace écrite. D'autres procédures peuvent être enseignées explicitement ou simplement rencontrées et présentées sans faire l'objet d'une séquence d'enseignement dédiée.

Des tests en temps limité sont indispensables, d'une part pour renforcer la mémorisation des résultats et l'automatisation des procédures, et d'autre part pour évaluer l'état des connaissances et des savoir-faire des élèves. Ils permettent également d'encourager les élèves à abandonner des procédures peu efficaces au profit des procédures enseignées par le professeur. Ces tests, qui mesurent la fluence en calcul des élèves, permettent également à ces derniers de prendre conscience de leurs progrès, en se référant au nombre de résultats corrects qu'ils sont capables de restituer en une durée donnée. Pour les calculs effectués mentalement en s'appuyant sur la numération ou sur des procédures apprises, la fluence attendue en fin de CE2 est la restitution de quinze résultats en trois minutes.

Au CE2 la mémorisation des résultats des tables d'addition et de multiplication se poursuit avec une fluence qui se renforce tout au long de l'année scolaire.

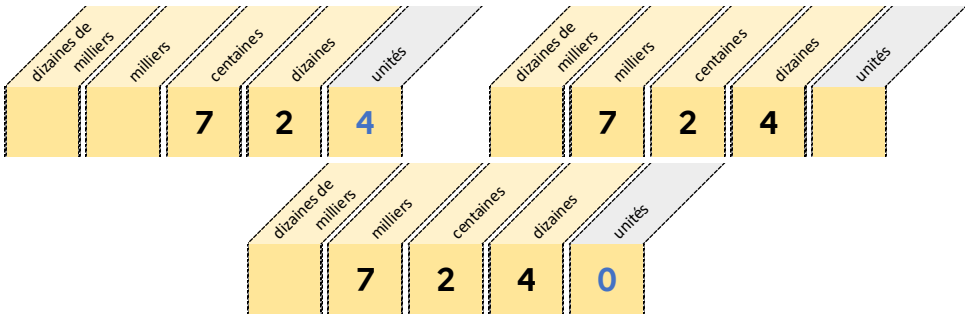
Les procédures de calcul mental enseignées au CP et au CE1 sont utilisées tout au long du CE2, afin de renforcer leur automatisation.

Tous les travaux de calcul mental sont menés sur le champ numérique du CE2 uniquement, dans le sens où les nombres en jeu et les résultats recherchés sont inférieurs ou égaux à 10 000.

Mémoriser des faits numériques

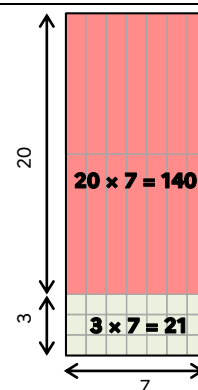
| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| - Connaître dans les deux sens les tables d'addition. | L'élève sait compléter des « égalités à trou » du type : $4 + \dots = 12$; $5 + 3 = \dots$; $10 = 7 + \dots$ À la fin du CE2, l'élève peut compléter quinze égalités de ce type en une minute. |
| - Connaître dans les deux sens les tables de multiplication. | L'élève sait compléter des « égalités à trou » du type : $7 \times \dots = 42$; $9 \times 6 = \dots$; $70 = 7 \times \dots$ À la fin du CE2, l'élève peut compléter douze égalités de ce type en une minute. |
| - Connaître des faits multiplicatifs usuels. | L'élève sait donner oralement et par écrit : <ul style="list-style-type: none"> • les doubles des nombres de 1 à 20 ; • les doubles des nombres 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 60 et 75 ; • les doubles des nombres 100, 150, 200, 250, 300, 400, 500 et 600 ; • les moitiés des nombres pairs de 2 à 40 ; • les moitiés des dizaines entières 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 120 et 150 ; • les moitiés des centaines entières 200, 300, 400, 500, 600, 800, 1 000 et 1 200. L'élève connaît les multiples de 25 suivants : $1 \times 25 = 25$, $2 \times 25 = 50$, $3 \times 25 = 75$ et $4 \times 25 = 100$. L'élève connaît les décompositions multiplicatives de 60 : 1×60 , 2×30 , 3×20 , 4×15 , 5×12 et 6×10 . L'élève peut ainsi compléter des « égalités à trou » du type : $2 \times \dots = 12$; $2 \times 16 = \dots$; $2 \times \dots = 70$; $2 \times 25 = \dots$; $1\ 000 = 2 \times \dots$; $2 \times 150 = \dots$; $3 \times 25 = \dots$; $60 = 4 \times \dots$ À la fin du CE2, l'élève peut compléter douze égalités de ce type en une minute. |

Utiliser ses connaissances en numération pour calculer mentalement

| | |
|--|---|
| - Multiplier un nombre entier par 10 ou 100. | <p>L'élève sait que, lors d'une multiplication par 10, une unité devient une dizaine, une dizaine devient une centaine et une centaine devient un millier. Ainsi, chaque chiffre du nombre initial prend une valeur 10 fois plus grande : le chiffre des unités devient le chiffre des dizaines, le chiffre des dizaines devient le chiffre des centaines et le chiffre des centaines devient le chiffre des milliers.</p> <p>Un outil du type « glisse-nombres » peut être utilisé pour accompagner les premières multiplications par 10, en complément de la verbalisation de la procédure en termes d'unités de numération. Progressivement, l'élève apprend à s'en détacher.</p> <p>Exemple : multiplication de 724 par 10 :</p>  <p>$10 \times 724 = 7\ 240$.</p> |
|--|---|

Apprendre des procédures de calcul mental

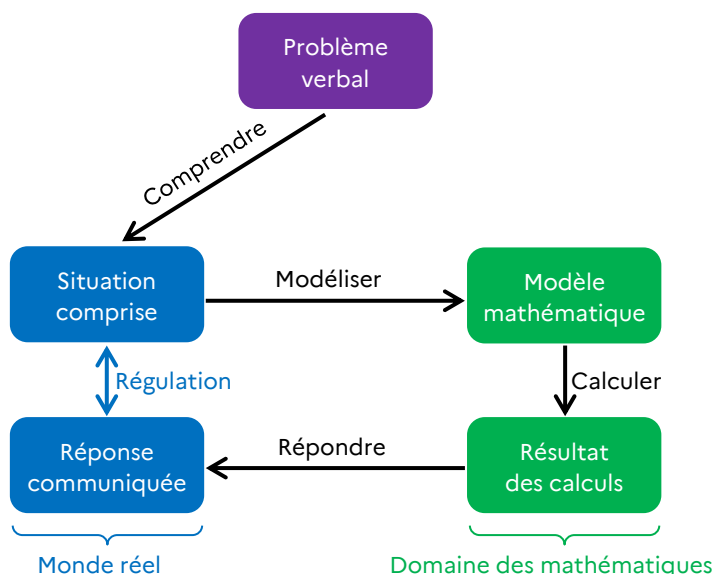
| | |
|---|---|
| - Ajouter 8, 9, 18, 19, 28, 29, 38 ou 39 à un nombre. | L'élève sait, par exemple, que pour ajouter 38 à un nombre, il peut lui ajouter 40 puis retrancher 2. |
| - Soustraire 9, 19, 29 ou 39 à un nombre. | L'élève sait, par exemple, que pour soustraire 29 à un nombre, il peut retrancher 30, puis ajouter 1. |
| - Multiplier un nombre entier par 4 ou par 8. | L'élève sait que multiplier par 4 revient à multiplier par 2 et encore par 2. 4×37 ? $2 \times 37 = 74$ et $2 \times 74 = 148$. Donc $4 \times 37 = 148$. L'élève sait que multiplier par $8 = 2 \times 2 \times 2$ revient à multiplier par 2, puis encore par 2 et une troisième fois par 2. 8×27 ? $2 \times 27 = 54$; $2 \times 54 = 108$ et $2 \times 108 = 216$. Donc $8 \times 27 = 216$. Lors d'une séance de calcul mental, si l'élève doit calculer 8×27 , il peut écrire sur son ardoise : « 54 », puis « 108 », puis « 216 », qu'il entoure pour indiquer qu'il s'agit du résultat cherché. Les écrits intermédiaires « 54 » et « 108 » lui permettent de soulager sa mémoire de travail. |
| - Multiplier un nombre inférieur à 10 par un nombre entier de dizaines. | L'élève sait que, pour multiplier un nombre par un nombre entier de dizaines comme 40, il peut décomposer le deuxième facteur sous la forme 4×10 , puis appliquer la procédure de multiplication par 10. Par exemple : $9 \times 40 = 9 \times (4 \times 10) = (9 \times 4) \times 10 = 36 \times 10 = 360$. |
| - Calculer le produit d'un nombre compris entre 11 et 99 par un nombre inférieur à 10 en décomposant le plus grand des deux facteurs en la somme de deux nombres (propriété de distributivité de la multiplication par rapport à l'addition). | L'élève sait verbaliser « 23 fois 7, c'est 20 fois 7 plus 3 fois 7. » $23 \times 7 = (20 + 3) \times 7 = (20 \times 7) + (3 \times 7) = 140 + 21 = 161$ L'élève utilise aussi la décomposition dans l'autre sens : « 7 fois 23, c'est 7 fois 20 plus 7 fois 3. » |



La résolution de problèmes

L'enseignement de la résolution de problèmes arithmétiques vise à développer l'aptitude des élèves à résoudre des problèmes de manière autonome.

La résolution de problèmes arithmétiques fait l'objet d'un enseignement explicite. Celui-ci s'appuie sur le modèle de résolution de problèmes en quatre phases synthétisé par le schéma ci-dessous. Il constitue notamment un outil utile à l'enseignant pour identifier l'étape de la résolution sur laquelle un élève est en difficulté :



La phase « Comprendre » est particulièrement importante. Pour être en mesure de résoudre un problème, l'élève doit avoir saisi finement à la fois le sens de l'énoncé et celui de la question posée. Cette compréhension est vérifiable à travers la reformulation de « l'histoire » du problème, par l'élève lui-même, en utilisant ses propres mots. L'enseignant veille à ce que

les élèves n'automatisent pas l'opération à effectuer à partir de termes de l'énoncé, en proposant régulièrement des problèmes contenant des termes qui n'induisent pas l'opération attendue, par exemple, des énoncés comportant le mot « plus » alors que l'opération à effectuer est une soustraction.

La phase « Modéliser » conduit l'élève à identifier la ou les opérations qu'il va devoir effectuer pour trouver le résultat cherché. Cette phase s'articule avec des manipulations ou des représentations schématiques qui vont contribuer à comprendre le modèle mathématique en jeu.

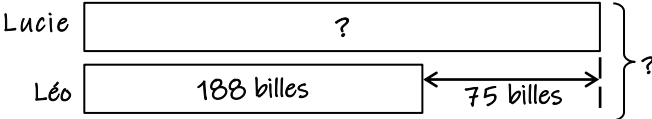
Au CE2, la phase « Calculer » peut être traitée de différentes façons selon les outils dont disposent les élèves au moment où est proposé le problème : le calcul mental et le calcul posé sont les modalités privilégiées.

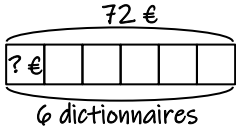

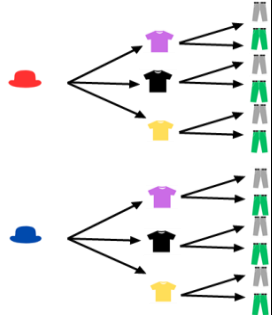
La phase « Répondre » conduit à quitter le domaine des mathématiques pour revenir au problème initialement posé en communiquant une solution. Cette phase est importante et doit être mise en lien avec la « Régulation » qui permet d'adopter une attitude critique sur le résultat trouvé. Cette attitude se manifeste notamment par des questions du type : « Le nombre de jetons rouges trouvé est inférieur au nombre de jetons verts, est-ce possible ? », « Le nombre de jetons rouges trouvé est supérieur au nombre total de jetons, est-ce possible ? », que l'élève doit apprendre à se poser systématiquement.

Les données numériques des problèmes proposés aux élèves sont dans le champ numérique maîtrisé au CE2, à savoir les nombres entiers jusqu'à 10 000. Le champ numérique dépend cependant fortement de la structure mathématique du problème : plus cette structure est complexe, plus le champ numérique est réduit. Les problèmes à la structure la plus complexe (nombre d'étapes supérieur à deux, problèmes atypiques) portent sur un champ numérique inférieur à 100.

Les élèves doivent traiter au moins dix problèmes par semaine, une partie d'entre eux pouvant être des problèmes élémentaires, à l'énoncé bref, proposés oralement, la réponse étant simplement notée sur l'ardoise.

Au cours de l'année, les élèves doivent apprendre à résoudre des problèmes ayant les structures qui sont répertoriées dans le programme. Des problèmes relevant d'autres structures peuvent également être proposés tout au long de l'année.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <p>– Résoudre des problèmes additifs en une étape de types parties-tout et comparaison.</p> | <p>Dans la continuité de ce qui a été mené en CE1, l'élève résout des problèmes additifs en une étape en s'appuyant, si nécessaire, sur des schémas en barre ou des schémas avec un déplacement sur un axe pour les problèmes de transformation.</p> <p>Les élèves résolvent notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des problèmes en une étape avec des nombres entiers supérieurs à 1 000 ; • des problèmes impliquant des prix écrits sous forme de nombres à virgule ; • des problèmes avec des additions ou des soustractions de fractions ayant le même dénominateur. |
| <p>– Résoudre des problèmes additifs en deux étapes.</p> | <p>L'élève continue de résoudre des problèmes comme ceux rencontrés au CE1, mais le champ numérique sur lequel ils portent est plus étendu.</p> <p>L'élève rencontre des problèmes de comparaison qui se traitent en deux étapes. Il s'agit de problèmes impliquant la valeur du tout et nécessitant donc une étape supplémentaire, comme : « Léo a 188 billes. Lucie en a 75 de plus que Léo. Combien les deux enfants ont-ils de billes en tout ? ». L'élève sait produire un schéma comme le suivant :</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>L'élève calcule d'abord le nombre de billes de Lucie, puis le nombre total de billes.</p> |
| <p>– Résoudre des problèmes multiplicatifs en une étape.</p> | <p>L'élève continue de résoudre des problèmes comme ceux rencontrés au CE1.</p> <p>Au CE2, seuls les élèves rencontrant des difficultés continuent de manipuler du matériel tangible, mais la plupart des élèves continuent d'utiliser, si cela les aide, des schémas pour soutenir la modélisation mathématique.</p> <p>Le développement des compétences en calcul, en particulier pour la multiplication, conduit à étendre le champ numérique sur lequel portent les problèmes multiplicatifs consistant à rechercher la valeur du tout.</p> <p>En revanche, les problèmes consistant, dans un partage équitable, à chercher le nombre de parts à partir de la quantité totale d'objets et de la quantité contenue dans chaque part, continuent de porter sur un champ numérique réduit.</p> <p>Pour les problèmes consistant à rechercher la valeur d'une part dans le cadre d'un partage équitable, l'élève peut s'appuyer sur un schéma en barre pour faciliter la modélisation mathématique du problème ainsi que sur sa connaissance des tables de multiplication.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Pour résoudre le problème « La maitresse de CE2 a acheté six dictionnaires pour la classe. Elle a payé 72 €. Quel est le prix d'un dictionnaire ? », l'élève peut réaliser le schéma suivant :</p>  <p>72 €</p> <p>? €</p> <p>6 dictionnaires</p> |
| – Résoudre des problèmes mixtes en deux ou trois étapes. | L'élève sait résoudre des problèmes engageant des additions, des soustractions et des multiplications, comme le suivant : « Dans un restaurant, il y a 4 tables de 6 personnes et 7 tables de 4 personnes. Combien ce restaurant peut-il recevoir de clients ? » |
| – Résoudre des problèmes de comparaison multiplicative en une étape. | <p>L'élève comprend le sens des locutions « fois plus » et « fois moins » et les distingue des locutions « de plus » et « de moins » qui apparaissent dans les problèmes de comparaison additive.</p> <p>L'élève sait résoudre des problèmes comme le suivant : « Une trottinette coute quatre fois plus cher qu'un casque. Le casque coute 32 €. Combien coute la trottinette ? »</p> |
| – Résoudre des problèmes mettant en jeu des produits cartésiens. | <p>L'élève sait produire un tableau pour déterminer le nombre de couples possibles dans le cas d'un produit cartésien de deux ensembles. Par exemple, pour le problème « Une poupée est livrée avec trois pantalons et sept teeshirts. De combien de façons est-il possible d'habiller la poupée ? », l'élève peut produire un tableau faisant apparaître les vingt-et-une solutions.</p>  <p>L'élève sait produire un arbre pour déterminer le nombre de solutions possibles lors d'un produit cartésien impliquant plus de deux ensembles. Par exemple, pour le problème « Pour se déguiser, un clown dispose de deux chapeaux (un rouge et un bleu), de trois teeshirts (un violet, un noir et un jaune) et de deux pantalons (un gris et un vert). Combien de costumes complets différents avec un chapeau, un teeshirt et un pantalon, le clown peut-il faire ? », l'élève peut produire un arbre faisant apparaître les douze solutions.</p>  |

Grandeurs et mesures

Cours préparatoire

Les longueurs et les masses

Au CP, les travaux sur les longueurs s'appuient principalement sur des manipulations.

Les connaissances et les savoir-faire sur les longueurs sont réinvestis dans le cadre de la résolution de problèmes.

Les situations proposées pour travailler sur les masses s'appuient toutes sur des manipulations.

Les longueurs

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| – Utiliser le lexique spécifique associé aux longueurs. | L'élève comprend et utilise le lexique associé aux longueurs : long, court, près, loin. |
| – Comparer des objets selon leur longueur. – Comparer des segments selon leur longueur. | <p>Quand il n'y a aucun doute, l'élève sait dire qu'une baguette, une bandelette, une ficelle ou un segment est plus long ou plus court qu'un autre.</p> <p>L'élève sait comparer les longueurs de deux objets déplaçables en faisant coïncider une extrémité et en les superposant.</p> <p>L'élève sait comparer les longueurs de deux objets non déplaçables en utilisant une ficelle ou une bandelette comme instrument de report de longueur.</p> <p>L'élève ordonne jusqu'à cinq baguettes ou cinq bandelettes selon leur longueur.</p> <p>L'élève compare les longueurs de deux segments en les mesurant par report d'un étalon ou en utilisant une règle graduée.</p> |
| – Savoir mesurer la longueur d'un segment en utilisant une règle graduée. – Connaître et utiliser les unités mètre et centimètre et | <p>L'élève utilise une règle graduée pour mesurer des segments ou construire des segments d'une longueur donnée.</p> <p>L'élève utilise une règle graduée en centimètres pour mesurer des segments ou construire des segments d'une longueur donnée.</p> <p>L'élève sait dire si la longueur d'une trousse est plutôt 2 cm, 20 cm ou 1 m.</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> les symboles associés (m et cm). – Connaître quelques longueurs de référence. – Savoir qu'un mètre est égal à cent centimètres. | L'élève sait estimer la hauteur de la porte, la largeur de la classe ou la longueur du couloir. |
|---|---|

Les masses

| | |
|---|--|
| – Utiliser le lexique associé aux masses. | L'élève comprend et utilise le lexique associé aux masses : lourd, léger. |
| – Comparer des objets selon leur masse. | <p>L'élève compare les masses de deux ou de trois objets d'apparence identique mais de masses clairement différentes en les soupesant (boîtes ou bouteilles opaques identiques de masses différentes). L'élève sait alors dire laquelle est la plus lourde ou laquelle est la plus légère.</p> <p>L'élève sait ordonner par ordre croissant les masses de deux ou de trois objets en utilisant une balance du type Roberval (par comparaison deux à deux).</p> |

La monnaie

La monnaie est un point d'appui important pour travailler sur la numération. Elle est utilisée dans un second temps, après le matériel multibase. En effet, elle nécessite un niveau d'abstraction supérieur, car un billet de dix euros n'apparaît pas comme un groupe de dix pièces d'un euro, contrairement à une barre d'une dizaine qui est constituée de dix cubes unité. Les montants sont des nombres entiers d'euros toujours inférieurs ou égaux à cent.

Le travail sur la monnaie est réinvesti dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes. Les premiers problèmes sont résolus en simulant les situations par des manipulations effectives de pièces et de billets fictifs. Ensuite, progressivement, les élèves sont mis en situation d'anticiper les résultats de ces actions en ayant recours aux opérations et au calcul.

La monnaie est introduite en période 2 ou 3.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| – Utiliser le lexique spécifique lié à la monnaie. | L'élève comprend et utilise le lexique spécifique associé aux prix : plus cher, moins cher, rendre la monnaie, billet, pièce, somme, reste, euros. |
| <ul style="list-style-type: none"> – Comparer les valeurs de deux ensembles constitués de pièces de monnaie ou de deux ensembles constitués de pièces et de billets. – Déterminer la valeur en euro d'un ensemble constitué de pièces et de billets. – Constituer une somme d'argent donnée avec des pièces et des billets. – Simuler des achats en manipulant des pièces et des billets fictifs. Rendre la monnaie. | <p>L'élève sait comparer deux ensembles constitués de pièces ou de billets du point de vue de leur valeur et non de celui du nombre de pièces ou de billets.</p> <p>L'élève sait que dix pièces de 1 € ont la même valeur qu'un billet de 10 €.</p> <p>L'élève détermine la valeur d'une somme d'argent en organisant la monnaie pour faciliter les comptes (groupes de dix euros).</p> <p>L'élève constitue une somme d'argent donnée avec le matériel fourni. Des contraintes peuvent être ajoutées : « Produire 48 € en utilisant le moins de pièces possible et le moins de billets possible », « Produire 56 € en utilisant le moins de pièces possible, le moins de billets possible et sans utiliser de pièces de 1 € ». Les réponses dépendent des types de pièces et de billets mis à disposition.</p> <p>L'élève joue à des jeux permettant de comprendre que, pour payer plusieurs objets, on peut les payer séparément, ou bien chercher tout d'abord leur valeur totale et régler cette valeur totale. On peut aussi donner plus que la valeur due et il faut alors que le vendeur rende la monnaie. Les jeux peuvent aussi conduire à procéder à des échanges.</p> |

Le repérage dans le temps

Le travail sur le repérage dans le temps est mené en lien avec l'enseignement « Questionner le monde ».

Au CP, le travail mené sur le repérage dans le temps se limite aux heures entières.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Lire sur une horloge à aiguilles une heure donnée en heures entières. – Positionner les aiguilles d'une horloge correspondant à une heure donnée (uniquement des heures entières inférieures ou égales à douze). – Associer une heure à un moment de la journée. | <p>L'élève sait lire des heures entières (par exemple trois heures, neuf heures, mais aussi midi) montrées sur un cadran à aiguilles.</p> <p>L'élève sait positionner les aiguilles d'un cadran correspondant à une heure donnée du matin ou de l'après-midi.</p> <p>L'élève sait associer des actions familières (se lever, aller à l'école, déjeuner, etc.) à des heures affichées sur des horloges.</p> |

Cours élémentaire première année

Les longueurs et les masses

Les connaissances et les savoir-faire sur les mesures de longueurs et de masses sont réinvestis dans le cadre de la résolution de problèmes.

Les connaissances et les savoir-faire sur les longueurs sont réinvestis en géométrie dans des constructions.

L'utilisation de l'écriture à virgule n'est pas attendue dans le cadre de l'étude des longueurs et des masses.

Les longueurs

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">– Connaître et utiliser les unités mètre, centimètre, kilomètre et les symboles associés (m, cm et km).– Choisir l'unité la mieux adaptée pour exprimer une longueur.– Connaître les relations entre les unités de longueur usuelles. | <p>L'élève sait que $1 \text{ m} = 100 \text{ cm}$ et $1 \text{ km} = 1\,000 \text{ m}$.</p> <p>L'élève sait mesurer une longueur en utilisant un mètre ruban ou une règle d'un mètre graduée en centimètres.</p> <p>L'élève sait que $1 \text{ m} + 46 \text{ cm} = 146 \text{ cm}$.</p> |
| <ul style="list-style-type: none">– Savoir mesurer la longueur d'un segment en utilisant une règle graduée.– Comparer des longueurs.– Connaître quelques longueurs de référence.– Estimer la longueur d'un objet du quotidien. | <p>L'élève sait encadrer la longueur d'un segment par deux nombres entiers de centimètres. Par exemple : « La longueur du segment est entre huit et neuf centimètres. »</p> <p>L'élève connaît quelques longueurs d'objets familiers et quelques distances (école-mairie, école-piscine, école-terrain de sport, école-bibliothèque) qu'il utilise comme références pour estimer d'autres longueurs.</p> <p>L'élève sait dire si la longueur d'une trousse est plutôt 2 cm, 20 cm ou 2 m.</p> |

Les masses

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Savoir identifier l'objet le plus léger (ou le plus lourd) parmi deux ou trois objets de volumes proches en les soupesant ou en utilisant une balance pour les peser. | <p>L'élève sait identifier l'objet le plus léger (ou le plus lourd) parmi trois ou quatre objets en les soupesant ou en utilisant une balance de type Roberval.</p> <p>L'élève pèse des objets pour déterminer leur masse en gramme ou en kilogramme (balance du type Roberval ou balance digitale).</p> |
| <ul style="list-style-type: none">– Connaître et utiliser les unités gramme et kilogramme et les symboles associés (g, kg).– Savoir que 1 kg est égal à 1 000 g.– Comparer des masses.– Disposer de quelques masses de référence. Estimer la masse d'objets du quotidien en gramme ou en kilogramme. | <p>L'élève connaît la masse de quelques objets du quotidien. Par exemple, un paquet de sucre pèse 1 kg et un sachet de levure pèse environ 10 g.</p> <p>L'élève sait ordonner quatre masses exprimées en gramme ou en kilogramme. Par exemple, ordonner dans l'ordre croissant : 1 kg et 300 g ; 1 000 g ; 50 kg ; 2 kg et 100 g.</p> <p>L'élève estime la masse d'un objet du quotidien en la comparant à des masses connues.</p> |

La monnaie

L'introduction des centimes d'euro au CE1 a un double objectif : connaître les pièces en usage et permettre une fréquentation de l'écriture à virgule des nombres décimaux dès le cycle 2. En ce sens, la connaissance de la relation « 100 centimes = 1 € » et la pratique régulière de conversions fondées sur cette équivalence sont essentielles.

L'utilisation de l'écriture à virgule pour la monnaie se fait de façon pratique et concrète, sans introduire le nom des unités de numération (dixième, centième ou millième) qui seront présentées au cycle 3 en s'appuyant sur les fractions décimales. Toutefois, la virgule est ici présentée comme le signe qui permet de repérer le chiffre des unités d'euro. Les différents rangs pourront être désignés de la manière suivante : centime, dizaine de centimes, centaine de centimes égale à un euro, dizaine d'euros, centaine d'euros, etc.

Une attention particulière est portée à l'écriture à virgule d'expressions du type « deux euros et cinq centimes », en la distinguant de celle de « deux euros et cinquante centimes ».

La monnaie contribue à renforcer la compréhension du système de numération décimale que nous utilisons : dix pièces de 1 € valent 10 €, dix billets de 10 € valent 100 €, dix pièces de un centime valent dix centimes et dix pièces de dix centimes valent un euro.

Les premiers problèmes sont résolus en simulant les situations par des manipulations effectives de pièces et de billets fictifs. Ensuite, progressivement, les élèves sont mis en situation d'anticiper les résultats de ces actions en ayant recours aux opérations et au calcul.

Le travail sur la monnaie est réinvesti dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes.

Les centimes d'euro sont introduits au plus tard en période 2. L'écriture à virgule est utilisée à partir de la période 3. Le travail sur la monnaie est poursuivi et renforcé à chaque période, à l'occasion d'activités ritualisées.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître le lien entre les euros et les centimes. | <p>L'élève doit savoir qu'une pièce d'un euro a la même valeur que cent pièces d'un centime.</p> <p>L'élève sait constituer une somme de 1 € de différentes manières avec des pièces qui lui sont fournies ou en représentant les pièces utilisées.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Comparer les valeurs en euro de deux ensembles constitués de pièces et de billets. - Déterminer la valeur en euro et centime d'euro d'un ensemble constitué de pièces et de billets. - Constituer avec des euros et des centimes d'euro une somme d'argent d'une valeur donnée. - Simuler des achats en manipulant des pièces et des billets fictifs. Rendre la monnaie. | <p>L'élève compare des sommes contenues dans deux portemonnaie en faisant bien la différence entre le nombre de pièces et de billets et la valeur en euro et en centime d'euro de ces pièces et ces billets. Il comprend ainsi que trois pièces de 2 € valent plus que 50 pièces de 10 centimes. Il comprend également que 12 € c'est plus que 60 centimes bien que 12 soit plus petit que 60.</p> <p>L'élève sait ordonner quatre prix dans l'ordre croissant ou décroissant, quelles que soient les écritures de ces prix.</p> <p>L'élève exprime la valeur d'un ensemble constitué de pièces et de billets en euro et en centime d'euro, avec un nombre final de centimes strictement inférieur à 100 ou en utilisant l'écriture à virgule.</p> <p>L'élève est en mesure de constituer un montant donné avec des pièces et des billets. Les nombres de pièces et de billets disponibles pourront être des contraintes utiles à la réflexion, par exemple, l'absence de pièces de un euro permet de contraindre à utiliser des pièces de 10, 20 ou 50 centimes pour constituer des euros. L'élève sait rendre la monnaie lors d'un achat.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître le sens de l'écriture à virgule d'une somme d'argent. | <p>L'élève sait utiliser différentes écritures et passer d'une écriture à une autre (dans les deux sens) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 200 centimes = 2 × 100 centimes = 2 € ; • 345 centimes = 300 centimes + 45 centimes = 3 € + 45 centimes ; • 2 € et 17 centimes s'écrit aussi 2,17 € ; • 2 € et 5 centimes s'écrit 2,05 € ; • 2 € et 50 centimes s'écrit 2,50 € ; • 85 centimes = 0,85 € ; • 3 € + 45 centimes = 3,45 € ; • 17 € = 17,00 € ; • 1 € et 120 centimes = 1 € + 1 € + 20 centimes = 2 € + 20 centimes = 2,20 €. |

Le repérage dans le temps et les durées

Le travail sur le repérage dans le temps et les durées est mené en lien avec l'enseignement « Questionner le monde ».

Au CE1, en mathématiques, l'enseignement relatif au repérage dans le temps et aux durées s'applique aux temps courts, exprimés en heure et en minute. Le travail sur les heures initié au CP s'étend au CE1 aux heures entières supérieures à douze ainsi qu'à la demi-heure et aux quarts d'heure, en lien avec l'introduction des fractions.

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Lire l'heure sur une horloge à aiguilles (lorsque l'heure est donnée en heures entières, en heures et demi-heure ou en heures et quarts d'heure). - Positionner les aiguilles d'une horloge correspondant à une heure donnée en heures entières, en heures et demi-heure ou en heures et quart d'heure. | <p>L'élève comprend et utilise les expressions « trois heures du matin », « trois heures de l'après-midi ».</p> <p>Sachant qu'on parle d'un instant de l'après-midi, l'élève sait lire sur une horloge à aiguilles qu'il est « 2 heures et quart » ou « 14 heures et 15 minutes » et il sait que sur une horloge digitale, il est alors écrit « 14 : 15 ».</p> <p>L'élève sait positionner les aiguilles d'une horloge correspondant à une heure exprimée en heures entières inférieures à vingt-quatre, en heures et demi-heure et en heures et quarts d'heure.</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître, utiliser et distinguer les heures du matin et celles de l'après-midi. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître les unités de mesure de durée, heure et minute, et les symboles associés (h et min). - Comparer et mesurer des durées écoulées entre deux instants affichés sur une horloge (pour des intervalles de temps situés dans une même journée, avec des heures données en heures entières, en heures et demi-heure ou en heures et quarts d'heure). | <p>Lorsqu'il est interrogé sur la durée qu'il a consacrée à une action, l'élève en parle avec les unités adaptées (minute ou heure) : « J'ai mis cinq minutes pour réaliser cet exercice » ; « Je suis resté deux heures à la piscine » ; « Nous sommes restés quatre heures au musée ».</p> <p>L'élève connaît les relations : 1 heure = 60 minutes ; 1 demi-heure = 30 minutes ; 1 quart d'heure = 15 minutes.</p> <p>L'élève sait que deux quarts d'heure font une demi-heure, que deux demi-heures ou quatre quarts d'heure font une heure. Il sait aussi que trois quarts d'heure c'est un quart d'heure plus un quart d'heure plus un quart d'heure, c'est-à-dire trois fois un quart d'heure.</p> <p>L'élève sait ajouter ou soustraire des durées. Il sait résoudre des problèmes comme « Mamie a passé un quart d'heure à tailler ses rosiers et une demi-heure à bêcher son potager. Combien de temps est-elle restée dans le jardin ? ».</p> <p>L'élève sait déterminer la durée qui s'écoule entre 8 h 30 min et 8 h 45 min et celle entre 15 h 45 min et 16 h 15 min. Il sait dire laquelle des deux est la plus longue. Il sait dire que 8 heures est la durée qui s'écoule entre midi et 20 h.</p> <p>L'élève sait comparer des durées comme 2 heures et 130 minutes.</p> |

Cours élémentaire deuxième année

Les longueurs, les masses et les contenances

Les connaissances et les savoir-faire sur les mesures de longueurs, de masses et de contenances sont réinvestis dans le cadre de l'enseignement de la résolution de problèmes.

Les connaissances et les savoir-faire sur les longueurs sont réinvestis en géométrie plane lors des constructions.

L'utilisation de l'écriture à virgule n'est pas attendue dans le cadre de l'étude des longueurs, des masses et des contenances.

Les élèves n'utilisent pas de tableaux de conversion au cycle 2, mais s'appuient sur les relations connues entre les unités pour effectuer des conversions.

Les longueurs

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser les unités mètre, décimètre, centimètre, millimètre, kilomètre et les symboles associés (m, dm, cm, mm, km). - Connaître les relations entre les unités de longueur. - Choisir l'unité la mieux adaptée pour exprimer une longueur. - Comparer des longueurs. - Tracer un segment de longueur donnée. | <p>L'élève sait que $1 \text{ cm} = 10 \text{ mm}$ et $1 \text{ m} = 1\,000 \text{ mm}$.</p> <p>L'élève sait effectuer des conversions (cm-mm ; m-dm-cm et km-m), notamment pour pouvoir effectuer des calculs avec des longueurs qui ne sont pas données dans la même unité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • $3 \text{ cm} + 4 \text{ mm} = 30 \text{ mm} + 4 \text{ mm} = 34 \text{ mm}$; • $6 \text{ cm} = 60 \text{ mm}$; • $215 \text{ cm} = 200 \text{ cm} + 15 \text{ cm} = 2 \text{ m} + 15 \text{ cm} = 2 \text{ m} + 10 \text{ cm} + 5 \text{ cm} = 2 \text{ m} + 1 \text{ dm} + 5 \text{ cm}$; • $16 \text{ m} = 1\,600 \text{ cm} = 160 \text{ dm}$; • $6 \text{ km} = 6\,000 \text{ m}$; • $5 \text{ km} + 750 \text{ m} = 5\,750 \text{ m}$. <p>L'élève mesure la longueur de segments ou trace des segments de longueur donnée. Les longueurs en jeu peuvent être données sous différentes formes : 6 cm ; 5 cm et 3 mm ; 72 mm.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Disposer de quelques longueurs de référence. - Estimer la longueur d'un objet ou une distance. | <p>L'élève connaît quelques longueurs d'objets familiers et quelques distances (distance entre chez lui et une ville proche, distance entre chez lui et Paris, etc.) qu'il utilise comme références pour estimer d'autres longueurs.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Savoir ce qu'est le périmètre d'une figure plane. - Comparer le périmètre de plusieurs polygones sans règle graduée, en utilisant un compas. - Déterminer le périmètre d'un polygone en utilisant une règle graduée. | <p>L'élève sait que le périmètre d'une figure plane est la longueur de son contour.</p> <p>L'élève sait reporter au compas les longueurs des côtés d'un polygone sur une droite afin d'obtenir un segment ayant une longueur égale au périmètre du polygone.</p> <p>L'élève sait déterminer le périmètre d'un polygone en mesurant la longueur de chacun de ses côtés.</p> <p>Dans le cas du carré et du rectangle, aucune formule n'est enseignée, mais l'élève sait qu'il n'est pas nécessaire de mesurer la longueur de chacun des côtés.</p> |

Les masses

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser les unités gramme, kilogramme et tonne et les symboles associés (g, kg, t). - Choisir l'unité la mieux adaptée pour exprimer une masse. - Connaître les relations entre les unités de masse usuelles. - Comparer des masses. | <p>L'élève sait convertir entre les unités gramme et kilogramme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • $1 \text{ kg} = 1\,000 \text{ g}$ donc $3 \text{ kg} = 3\,000 \text{ g}$; • $1\,000 \text{ g} = 1 \text{ kg}$ donc $5\,000 \text{ g} = 5 \text{ kg}$ et $5\,462 \text{ g} = 5 \text{ kg} + 462 \text{ g}$. • $1 \text{ t} = 1\,000 \text{ kg}$ donc $2 \text{ t} = 2\,000 \text{ kg}$; • $1\,000 \text{ kg} = 1 \text{ t}$ donc $5\,350 \text{ kg} = 5 \text{ t} + 350 \text{ kg}$. <p>L'élève compare et ordonne les masses de trois ou quatre objets en utilisant une balance de type Roberval ou à partir de la donnée des masses exprimées en kilogramme, gramme ou tonne</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Disposer de quelques masses de référence. - Estimer la masse d'un objet. | <p>L'élève estime la masse d'objets en gramme ou en kilogramme (une feuille de papier, une pomme, un dictionnaire, un seau d'eau, une voiture, etc.).</p> |

Les contenances

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Comparer les contenances de différents objets. | <p>L'élève sait comparer perceptivement les contenances d'objets quand elles sont clairement distinctes.</p> <p>L'élève sait identifier l'objet ayant la plus grande (ou la plus petite) contenance parmi deux ou trois récipients, par des transvasements.</p> <p>L'élève sait comparer des contenances en les mesurant à l'aide d'un étalon, par exemple en déterminant le nombre de verres que contient chacun de deux récipients.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser les unités litre, décilitre et centilitre et les symboles associés (L, dL et cL). - Savoir que 1 L est égal à 10 dL et également à 100 cL. | <p>L'élève mesure des contenances en litre, décilitre et centilitre en utilisant un verre gradué ou en utilisant un récipient de contenance connue comme une bouteille d'un litre ou d'un demi-litre.</p> <p>L'élève sait estimer la contenance d'un récipient de la vie courante : verre, bouteille, arrosoir.</p> <p>L'élève sait effectuer des conversions en utilisant les unités litre, décilitre et centilitre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • $1 \text{ L} = 10 \text{ dL}$; • $1 \text{ L} = 100 \text{ cL}$; • $780 \text{ cL} = 700 \text{ cL} + 80 \text{ cL} = 7 \text{ L} + 80 \text{ cL}$. |

La monnaie

Au CE2, la monnaie est avant tout un point d'appui pour utiliser l'écriture à virgule des nombres décimaux. Cette écriture, introduite au CE1, est à nouveau utilisée dès la période 1 du CE2 dans le cadre d'exercices ou de problèmes impliquant la monnaie.

La monnaie contribue à renforcer la compréhension du système de numération décimale: dix pièces de 1 € valent 10 €, dix billets de 10 € valent 100 €, dix billets de 100 € valent mille euros, dix pièces de un centime valent dix centimes et dix pièces de dix centimes valent un euro.

L'utilisation de l'écriture à virgule pour la monnaie se fait de façon pratique et concrète, sans introduire le nom des unités de numération (dixième, centième, millième) qui seront introduites au cycle 3 en s'appuyant sur les fractions décimales. Les différents rangs pourront être désignés de la manière suivante : centime, dizaine de centimes, centaine de centimes égale à un euro, dizaine d'euros, centaine d'euros, etc. Toutefois, dès le cycle 2, la virgule est présentée comme le signe qui permet de repérer le chiffre des unités. Une attention particulière est portée à l'écriture à virgule d'expressions du type « deux euros et cinq centimes », en la distinguant de celle de « deux euros et cinquante centimes ». Les techniques posées rencontrées au CE1 pour l'addition et la soustraction des nombres entiers sont étendues au CE2 aux montants en euro utilisant l'écriture à virgule. L'addition posée de montants en euro utilisant l'écriture à virgule est introduite au plus tard en période 2. La soustraction posée de montants en euro utilisant l'écriture à virgule est introduite au plus tard en période 4. La manipulation *a posteriori* de monnaie fictive permet aux élèves de contrôler les résultats qu'ils ont obtenus.

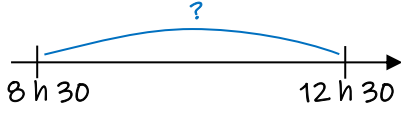
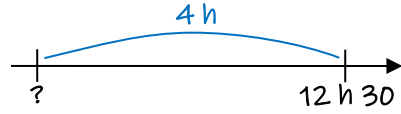
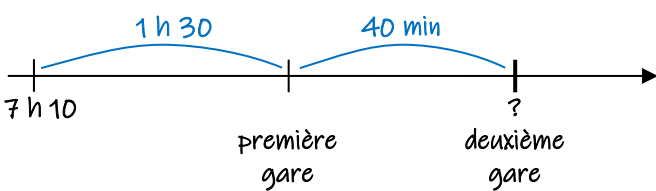
| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Simuler des achats en manipulant des pièces et des billets fictifs. Rendre la monnaie. | <p>L'élève est en mesure de constituer un montant donné avec des pièces et des billets. Les nombres de pièces et de billets disponibles peuvent être des contraintes utiles à la réflexion.</p> <p>L'élève sait rendre la monnaie en procédant par ajouts successifs (rendre la monnaie sur 5 € pour un achat de 3,68 € : « Le complément à 100 de 68 est 32, donc je rends 32 centimes pour arriver à 4 €, plus 1 € pour arriver à 5 €. »)</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Poser et effectuer des additions de montants en euro. | <p>L'élève sait poser et effectuer des additions pour des calculs comme les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • $4,56 \text{ €} + 15,30 \text{ €}$; • $43,45 \text{ €} + 68 \text{ €}$; • $43,45 \text{ €} + 68 \text{ centimes}$; $143 \text{ €} + 3,67 \text{ €} + 54 \text{ centimes}$. |

| | |
|---|--|
| – Poser et effectuer des soustractions de montants en euro. | L'élève sait poser et effectuer des soustractions pour des calculs comme les suivants : <ul style="list-style-type: none"> • 74,56 € - 15,30 € ; • 143,45 € - 68 €. • 74,36 € - 12,50 € |
|---|--|

Le repérage dans le temps et les durées

Le travail sur le repérage dans le temps et les durées est mené en lien avec l'enseignement « Questionner le monde ».

Au cycle 2, en mathématiques, l'enseignement relatif au repérage dans le temps et aux durées s'applique aux temps courts, exprimés en heure et en minute.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Lire l'heure sur une horloge à aiguilles. – Positionner les aiguilles d'une horloge correspondant à une heure donnée en heures entières ou en heures et minutes. | <p>L'élève lit l'heure sur un cadran à aiguilles ou sur un affichage digital (huit heures et demie, neuf heures, dix heures trente-cinq, sept heures moins le quart, sept heures quinze, quatre heures moins vingt, quinze heures quarante-deux, midi, etc.).</p> <p>L'élève positionne les aiguilles des heures et des minutes de cinq heures et quart, deux heures et demie, treize heures vingt, quatre heures moins le quart ou six heures dix-huit minutes.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> – Comparer et mesurer des durées écoulées entre deux instants affichés sur une horloge (pour des intervalles de temps situés dans une même journée). – Résoudre des problèmes à une ou deux étapes impliquant des durées. | <p>L'élève sait déterminer la durée qui s'écoule entre 8 h et 30 minutes et 8 h et 50 minutes et entre 15h et 40 minutes et 16h et 5 minutes. Il sait dire laquelle de ces deux durées est la plus longue.</p> <p>L'élève sait déterminer le nombre de minutes qu'il y a dans deux heures et vingt minutes.</p> <p>L'élève sait utiliser un axe chronologiquement orienté pour positionner des instants et repérer une durée, notamment dans le cadre de la résolution de problèmes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lucie est partie de chez elle à 8 h 30. Elle est rentrée à 12 h 30. Combien de temps est-elle sortie ?  <ul style="list-style-type: none"> • Lucie est sortie pendant 4 heures. Elle est rentrée à 12 h 30. À quelle heure est-elle partie ?  <ul style="list-style-type: none"> • Le train est parti à 7 h 10. Il a mis 1 heure et 30 minutes pour arriver à la première gare et il est arrivé à la deuxième gare 40 minutes plus tard. À quelle heure le train est-il arrivé dans la deuxième gare ?  |

Espace et géométrie

Cours préparatoire

Les solides

Les connaissances et les savoir-faire attendus se construisent à partir de manipulations et de résolutions de problèmes portant sur des objets tangibles, associées à une verbalisation mobilisant le vocabulaire géométrique : il est particulièrement important que le professeur s'exprime dans un langage précis utilisant le lexique approprié et qu'il encourage les élèves à se l'approprier et, progressivement, à l'utiliser.

Dans la continuité du cycle 1, la connaissance des solides continue à se développer à travers des problèmes de tri (répartition en deux groupes en fonction d'un critère : groupe des solides qui vérifient un critère donné et groupe des solides qui ne le vérifient pas) ou de classement (répartition en plusieurs en groupes, par exemple : les cubes, les pavés, les cylindres, les boules et les autres solides), mais aussi des activités de construction et des descriptions de solides et d'assemblages de solides. Au CP, où le classement se fait sur des critères visuels, le cube n'est pas considéré comme un pavé.

Dans ce programme, le terme de « pavé » est utilisé pour désigner le parallépipède rectangle. En classe, les termes de « pavé droit » ou de « pavé » peuvent être utilisés indifféremment.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les solides usuels suivants : cube, boule, cône, cylindre, pavé. - Nommer un cube, un pavé et une boule. - Décrire un cube ou un pavé en utilisant le terme « face ». Connaître le nombre et la nature des faces d'un cube et d'un pavé. | <p>Un ensemble de solides étant donné, l'élève sait identifier lesquels sont des boules, des cubes, des cylindres, des pavés ou des cônes.</p> <p>L'élève sait repérer des solides simples dans son environnement. Par exemple, il sait dire qu'une boîte à chaussures a la forme d'un pavé, qu'une boîte de conserve a la forme d'un cylindre, et qu'une balle de tennis a la forme d'une boule.</p> <p>Un cube ou un pavé lui étant donné, l'élève sait le nommer et le décrire en parlant de ses faces : nombre de faces et nature des faces (carré ou rectangle).</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Construire des cubes et des pavés. | <p>À partir d'un modèle, l'élève assemble les différentes faces d'un cube ou d'un pavé pour le reproduire.</p> |

La géométrie plane

Les connaissances sur les figures de référence (carré, rectangle, triangle, cercle) s'acquièrent à partir de manipulations, de descriptions et de résolutions de problèmes.

Les concepts généraux de la géométrie plane (droite, point, segment) sont introduits en situation, sans faire l'objet de définitions formelles.

Il est particulièrement important que le professeur s'exprime dans un langage précis, utilisant le vocabulaire géométrique approprié, et qu'il encourage les élèves à se l'approprier et, progressivement, à l'utiliser. Ce vocabulaire prend son sens grâce aux manipulations et aux situations d'action proposées.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître des formes planes (disque, carré, rectangle et triangle) dans un assemblage et dans son environnement proche. - Nommer le disque, le carré, le rectangle et le triangle. - Donner une première description du carré, du rectangle, du triangle en utilisant les termes « sommet » et « côté ». | <p>Un ensemble de formes planes lui étant donné (pièces d'un puzzle géométrique comme le tangram, figures découpées en carton, etc.), l'élève sait les identifier (disque, carré, rectangle et triangle).</p> <p>L'élève sait décrire des relations entre des formes planes manipulées et des figures planes représentées, qu'elles soient juxtaposées (« Il y a deux triangles qui forment un rectangle. » ou superposées ; « Je vois deux carrés avec un côté en commun. ») ou entre des formes planes superposées (« Il y a un triangle dans un carré. Deux sommets du triangle sont des sommets du carré. Un sommet du triangle est sur un côté du carré. »).</p> <p>Un triangle, un carré ou un rectangle lui étant donné, l'élève sait le nommer, compléter sa réponse et la justifier en donnant son nombre de côtés et en mentionnant les longueurs de côtés égales pour le carré et le rectangle.</p> <p>L'élève sait donner le nombre de sommets et le nombre de côtés d'un polygone qui lui est présenté.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Repérer visuellement des alignements. - Utiliser la règle pour repérer ou vérifier des alignements. - Utiliser la règle comme instrument de tracé. | <p>Les problèmes proposés portent d'abord sur des objets réels (par exemple, dans la cour, l'élève sait aligner des plots pour délimiter une zone), puis sur des points (représentés par des petites croix) sur une feuille de papier.</p> <p>L'élève sait dire si trois points sont alignés ou non en utilisant la règle dans les cas où la réponse n'est pas perceptible de façon évidente.</p> <p>L'élève trace une droite passant par deux points à l'aide d'une règle. Cette droite peut être horizontale, verticale ou oblique.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Construire un carré, un rectangle, un triangle ou un assemblage de ces figures sur du papier quadrillé ou pointé. | <p>L'élève trace des figures simples (en particulier des carrés, des rectangles, des cercles, des triangles) à l'aide de gabarits et de pochoirs.</p> <p>L'élève reproduit, complète et construit des figures simples ; le travail est mené d'abord à main levée puis avec une règle. Sur du papier quadrillé ou pointé, les rectangles et les carrés ont des côtés qui suivent les lignes du quadrillage. L'élève sait compléter un rectangle dont deux côtés consécutifs sont déjà tracés, et compléter un carré dont un côté est déjà tracé.</p> |

Le repérage dans l'espace

Les élèves consolident les compétences développées au cycle 1 pour décrire des positions et des déplacements en utilisant différents types de repères, en se limitant à l'espace de la classe.

Les élèves apprennent aussi à faire le lien entre un déplacement et des instructions correspondant à ce déplacement, que ces instructions soient données oralement ou par écrit.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives. - Situer des personnes ou des objets les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères dans la classe. - Construire et utiliser des représentations de la classe pour localiser, mémoriser et communiquer un emplacement. | <p>L'élève comprend et utilise le vocabulaire suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • gauche, droite ; • sur, sous, entre, devant, derrière, au-dessus, en dessous. <p>L'élève sait retrouver un objet ou un élève dont la position dans la classe a été décrite oralement.</p> <p>L'élève sait interpréter ou donner des indications pour retrouver un objet caché.</p> <p>L'élève sait repérer la position de ses camarades sur un plan de la classe.</p> <p>L'élève sait retrouver un objet caché dont la position est indiquée sur un plan.</p> <p>Face à trois photographies avec les mêmes personnages et les mêmes objets, l'élève sait déterminer celle qui correspond à une maquette placée devant lui.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Construire et reproduire des assemblages de solides à partir d'un modèle en trois dimensions ou de représentations planes. | <p>L'élève construit des assemblages de cubes et de pavés à partir d'un modèle physique en trois dimensions ou d'une photographie.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Se déplacer et décrire des déplacements dans la classe en s'orientant et en utilisant des repères. - Construire et utiliser un plan de la classe pour communiquer un déplacement. - Utiliser et produire une suite d'instructions qui codent un déplacement en utilisant un vocabulaire spatial précis. | <p>L'élève comprend et utilise les instructions suivantes : avancer, reculer, tourner à droite, tourner à gauche, monter, descendre.</p> <p>L'élève sait représenter sur un plan de la classe un itinéraire qu'il a effectué.</p> <p>L'élève sait coder un déplacement qu'un autre élève doit ensuite effectuer, par exemple : « avancer de deux pas, tourner à droite, reculer de trois pas ».</p> <p>Si un robot est disponible, l'élève peut programmer son déplacement sur un tapis quadrillé. Pour coder ces déplacements, il utilise les instructions : « avancer d'une case », « pivoter d'un quart de tour à droite », « pivoter d'un quart de tour à gauche ».</p> <p>Les déplacements à programmer comprennent au maximum dix instructions, dont deux virages.</p> |

Cours élémentaire première année

Les solides

Les connaissances et les savoir-faire attendus se construisent à partir de manipulations et de résolutions de problèmes portant sur des objets tangibles, associées à une verbalisation mobilisant du vocabulaire géométrique : il est particulièrement important que le professeur s'exprime dans un langage précis utilisant le lexique approprié et qu'il encourage les élèves à se l'approprier et, progressivement, à l'utiliser.

Les représentations planes de solides (sur papier) par les élèves eux-mêmes ne sont pas un objet d'apprentissage, cependant l'association de solides manipulés et de premières représentations planes de ces solides (photographies ou représentations en perspective cavalière) est proposée aux élèves.

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

Dans ce programme, le terme de « pavé » est utilisé pour désigner le parallélépipède rectangle. En classe, les termes de « pavé droit » ou de « pavé » peuvent être utilisés indifféremment.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître les solides usuels suivants : cube, boule, cône, pyramide, cylindre, pavé. - Nommer un cube, une boule, un pavé, un cône ou une pyramide. - Décrire un cube, un pavé ou une pyramide en utilisant les termes « face », « sommet » et « arête ». - Connaître le nombre et la nature des faces d'un cube ou d'un pavé. | <p>Un ensemble de solides étant donné, l'élève sait identifier lesquels sont des pyramides, des boules, des cubes, des cylindres, des pavés ou des cônes.</p> <p>L'élève sait repérer des solides simples dans son environnement. Par exemple, il sait dire qu'une boîte à chaussures a la forme d'un pavé, qu'une boîte de conserve a la forme d'un cylindre, et qu'une balle de tennis a la forme d'une boule.</p> <p>Un pavé, un cube ou une pyramide à base carrée lui étant donné, l'élève sait le nommer, décrire ses faces (carrés, rectangles, triangles) et donner le nombre de ses arêtes et de ses sommets.</p> <p>L'élève sait dénombrer les faces, les arêtes et les sommets d'un polyèdre qui lui est présenté. À travers des activités telles que des recherches d'intrus, des jeux de Kim ou des jeux du portrait, l'élève reconnaît, décrit avec le vocabulaire approprié et nomme les solides.</p> |

| | |
|--|---|
| - Construire un cube, un pavé droit ou une pyramide. | À partir d'un modèle, l'élève reproduit un polyèdre en assemblant ses faces ou ses arêtes et ses sommets. |
|--|---|

La géométrie plane

L'acquisition des connaissances sur les figures de référence (carré, rectangle, triangle, cercle, disque) se poursuit à partir de manipulations, de descriptions et la résolution de problèmes.

Les concepts généraux de la géométrie plane (droites, points, segments) sont introduits en situation, sans faire l'objet de définitions formelles.

Il est particulièrement important que le professeur s'exprime dans un langage précis utilisant le vocabulaire géométrique approprié et qu'il encourage les élèves à se l'approprier et, progressivement, à l'utiliser. Ce vocabulaire prend son sens grâce aux manipulations et aux situations d'action proposées.

Les tracés à la règle, à l'équerre et au compas présentent des difficultés ; ils nécessitent un apprentissage spécifique et un entraînement régulier. Il s'agit de développer l'habileté manuelle, la concentration et l'attention.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire géométrique approprié. - Reconnaître, nommer et décrire un cercle, un carré, un rectangle, un triangle, un triangle rectangle en utilisant le vocabulaire approprié. - Connaître les propriétés des angles et des égalités de longueur pour les carrés et les rectangles. - Reproduire ou construire un carré, un rectangle, un triangle, un triangle rectangle et un cercle ou un assemblage de ces figures. | <p>Dans le cadre des activités géométriques menées et de la résolution de problèmes, l'élève utilise à bon escient le vocabulaire géométrique usuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • carré, rectangle, triangle, triangle rectangle, côté, sommet, angle, disque, cercle, centre ; • point, droite, segment, milieu d'un segment ; • angle droit, angle aigu, angle obtus. <p>Lorsqu'un polygone est présenté à un élève, il sait en donner le nombre de sommets et le nombre de côtés.</p> <p>Un ensemble de formes planes lui étant donné (pièces d'un puzzle géométrique comme le Tangram, figures découpées en carton, etc.), l'élève sait identifier lesquelles sont des disques, des carrés, des rectangles, des triangles, des triangles rectangles.</p> <p>Un triangle, un triangle rectangle, un carré ou un rectangle tracé sur papier lui étant présenté, l'élève sait le nommer et justifier sa réponse en s'appuyant sur le nombre de ses côtés, les éventuelles égalités de longueurs de ses côtés et les éventuels angles droits. L'élève sait dire qu'un rectangle a quatre sommets, quatre angles droits, quatre côtés et que les côtés opposés ont la même longueur. L'élève sait dire qu'un polygone n'est pas un rectangle en le justifiant par une des propriétés du rectangle : « Ce n'est pas un rectangle car l'un de ses angles n'est pas droit. »</p> <p>L'élève confirme qu'une figure est un carré, un rectangle ou un triangle rectangle en s'assurant, avec l'équerre et la règle, qu'elle vérifie les propriétés connues sur les angles et les égalités de longueurs.</p> <p>Sur du papier quadrillé, pointé ou uni, l'élève sait compléter ou tracer un carré, un rectangle, un triangle ou un triangle rectangle avec une règle (graduée ou non) et une équerre ; les côtés peuvent suivre les lignes du quadrillage ou être obliques.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la règle pour vérifier des alignements et l'équerre pour vérifier qu'un angle est droit. - Utiliser la règle graduée, l'équerre et le compas comme instruments de tracé. - Connaître et utiliser le code pour les angles droits. | <p>L'élève sait repérer et tracer des points alignés. L'élève sait dire que des points ne sont pas alignés sans utiliser la règle quand il n'y a aucun doute.</p> <p>L'élève sait identifier et tracer des angles droits avec un gabarit en carton, puis avec une équerre. L'élève sait dire qu'un angle n'est pas droit sans équerre quand il n'y a aucun doute. Il sait alors dire si l'angle est aigu (plus petit qu'un angle droit) ou obtus (plus grand qu'un angle droit).</p> <p>L'élève sait tracer un cercle avec un compas. Il sait tracer le cercle de centre un point donné et passant par un autre point donné.</p> <p>L'élève sait trouver le milieu d'un segment (par pliage).</p> <p>L'élève sait indiquer qu'un angle est droit en utilisant le code usuel.</p> |

Le repérage dans l'espace

Au CE1, les élèves étendent leurs apprentissages en enrichissant le lexique acquis à la maternelle et au CP. Ils apprennent à établir des relations entre des espaces familiers et des représentations de ces espaces (maquettes, plans, photographies).

Les élèves comprennent, utilisent et produisent des instructions correspondant à des déplacements.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître et utiliser le vocabulaire lié aux positions relatives. - Situer des personnes ou des objets les uns par rapport | <p>L'élève comprend et utilise le vocabulaire suivant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à gauche, à droite ; • sur, sous, entre, devant, derrière, au-dessus, en dessous ; • près, loin. |

| | |
|--|--|
| <p>aux autres ou par rapport à d'autres repères dans un espace familier.</p> <p>– Construire et utiliser des représentations d'un espace familier pour localiser, mémoriser ou communiquer un emplacement.</p> | <p>L'élève produit un plan de l'école sur lequel il positionne sa classe, la cantine, les toilettes, le bureau du directeur ou de la directrice, etc.</p> <p>L'élève représente, sur un plan ou sur une photo aérienne (via un site internet) du quartier, du village ou de la ville, des lieux connus : école, mairie, bibliothèque, piscine, boulangerie, etc.</p> |
| <p>– Construire des assemblages de cubes et de pavés.</p> | <p>L'élève construit des assemblages de cubes et de pavés à partir d'un modèle physique en trois dimensions ou d'une représentation plane (une photographie ou une représentation en perspective cavalière).</p> |
| <p>– Comprendre, utiliser et produire une suite d'instructions qui codent un déplacement en utilisant un vocabulaire spatial précis.</p> | <p>L'élève sait représenter sur un plan de la ville, du quartier ou de l'école un itinéraire qu'il a effectué.</p> <p>L'élève sait coder un déplacement qu'un autre élève doit tracer ensuite sur un plan.</p> <p>Si un robot est disponible, l'élève sait programmer son déplacement sur un tapis quadrillé. Pour ces déplacements, il dispose des instructions « avancer de », « pivoter d'un quart de tour à droite », « pivoter d'un quart de tour à gauche ».</p> <p>Les déplacements à programmer comprennent au maximum quinze instructions, dont quatre virages.</p> |

Cours élémentaire deuxième année

Les solides

Les connaissances et les savoir-faire attendus se construisent à partir de résolutions de problèmes associées à une verbalisation mobilisant du vocabulaire géométrique : il est particulièrement important que le professeur comme les élèves s'expriment dans un langage précis, en utilisant le lexique approprié. Les élèves doivent pouvoir justifier la nature géométrique d'un solide en ayant recours aux propriétés géométriques de ses faces.

En CE2, les élèves travaillent aussi avec des représentations en perspective des solides dont ils sont familiers. Ils comprennent que certaines faces, certaines arêtes et certains sommets ne sont pas visibles dans de telles représentations et que les arêtes non visibles sont éventuellement tracées en pointillés. S'ils ne construisent pas eux-mêmes de telles représentations, ils savent néanmoins identifier un solide connu à partir d'une représentation en perspective.

La connaissance des solides continue à se développer à travers des activités de construction, de description et de tri d'objets.

Dans ce programme, le terme de « pavé » est utilisé pour désigner le parallélépipède rectangle. En classe, les termes de « pavé droit » ou de « pavé » peuvent être utilisés indifféremment.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|--|---|
| <p>– Nommer un cube, une boule, un pavé, un cône, une pyramide ou un cylindre.</p> <p>– Décrire un cube, un pavé ou une pyramide en utilisant les termes « face », « sommet » et « arête ».</p> <p>– Connaître le nombre et la nature des faces d'un cube ou d'un pavé.</p> <p>– Connaître la nature des faces d'une pyramide.</p> | <p>Un ensemble de solides étant donné, l'élève sait identifier lesquels sont des pyramides, des boules, des cubes, des cylindres, des pavés ou des cônes.</p> <p>Un pavé, un cube ou une pyramide à base polygonale lui étant donné, l'élève sait le nommer et justifier sa nature en indiquant le nombre et la nature de ses faces (carrés, rectangles, triangles, polygones) et le nombre de ses sommets et de ses arêtes.</p> <p>L'élève sait que les faces d'une pyramide sont des triangles ayant un sommet commun, à l'exception éventuelle d'une face, appelée la base de la pyramide, qui est un polygone ayant trois côtés ou plus.</p> <p>À travers des activités telles que des recherches d'intrus, des jeux de Kim ou des jeux du portrait, l'élève reconnaît, décrit avec le vocabulaire approprié, compare et nomme les solides.</p> |
| <p>– Construire un cube, un pavé ou une pyramide.</p> <p>– Construire un cube à partir d'un patron.</p> | <p>À partir d'un modèle en trois dimensions ou d'une représentation plane, l'élève assemble les faces d'un cube, d'un pavé ou d'une pyramide pour le reproduire.</p> <p>L'élève sait construire un cube, un pavé ou une pyramide à partir de tiges à assembler.</p> <p>L'élève sait dire si un assemblage de polygones est ou non un patron d'un cube en argumentant sur le nombre de faces, la nature des faces et la position des faces les unes par rapport aux autres.</p> <p>La question est toujours posée à partir d'assemblages de polygones manipulables permettant, dans un second temps, de vérifier la réponse par des pliages effectifs.</p> |

La géométrie plane

L'acquisition des connaissances sur les figures de référence se poursuit à partir de descriptions, de constructions et de résolutions de problèmes.

Il est particulièrement important que le professeur s'exprime dans un langage précis utilisant le vocabulaire géométrique approprié et qu'il encourage les élèves à se l'approprier et, progressivement, à l'utiliser. Ce vocabulaire prend son sens grâce aux manipulations et aux situations d'action proposées.

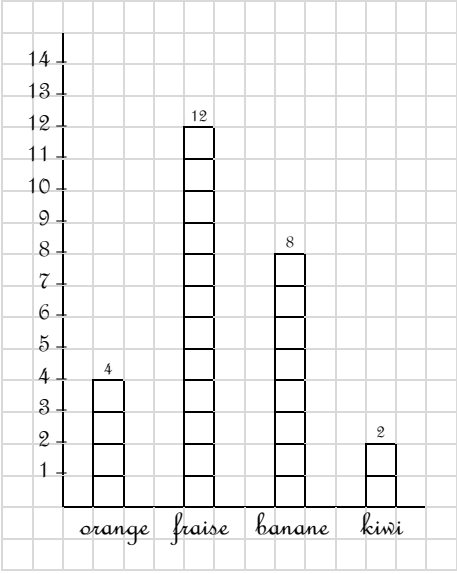
Les tracés à la règle, à l'équerre et au compas présentent des difficultés ; ils nécessitent un apprentissage spécifique et un entraînement régulier. Il s'agit de développer l'habileté manuelle, la concentration et l'attention.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le vocabulaire géométrique approprié. - Reconnaître, nommer et décrire le carré, le rectangle, le triangle, le triangle rectangle et le losange. - Connaître les propriétés des angles et les égalités de longueur pour les carrés, les rectangles et les losanges. | <p>Dans le cadre des activités géométriques menées et de la résolution de problèmes, l'élève utilise à bon escient le vocabulaire géométrique usuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> • polygone, triangle, quadrilatère, pentagone et hexagone ; • carré, rectangle, losange, triangle, triangle rectangle, côté, sommet, angle ; • diagonale (pour un quadrilatère), longueur du rectangle, largeur du rectangle ; • disque, cercle, centre, rayon, diamètre ; • point, droite, segment, milieu d'un segment ; • angle droit, angle aigu, angle obtus. <p>Un ensemble de formes planes lui étant donné (pièces d'un puzzle géométrique comme le Tangram, figures découpées en carton, etc.), l'élève sait identifier lesquelles sont des disques, des carrés, des rectangles, des losanges, des triangles ou des triangles rectangles.</p> <p>Un triangle, un triangle rectangle, un carré, un losange ou un rectangle représenté sur papier lui étant donné, il sait le nommer et justifier sa réponse en donnant des arguments s'appuyant sur le nombre et la longueur de ses côtés et en identifiant les éventuels angles droits.</p> <p>L'élève sait dire qu'un losange a quatre sommets et quatre côtés de même longueur.</p> <p>L'élève sait dire qu'un quadrilatère est un polygone ayant quatre côtés et quatre sommets.</p> <p>L'élève sait dire qu'un quadrilatère n'est pas d'une nature donnée en s'appuyant sur l'une des propriétés de ce quadrilatère. Par exemple : « Ce n'est pas un carré car l'un de ses angles n'est pas un angle droit. Or un carré a ses quatre angles qui sont des angles droits. »</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reproduire ou construire un carré, un rectangle, un triangle, un triangle rectangle et un cercle ou des assemblages de ces figures sur tout support (papier quadrillé ou pointé ou papier uni), avec une règle graduée, une équerre ou un compas. - Connaître et utiliser le codage d'un angle droit et celui qui indique que des segments ont la même longueur. | <p>L'élève sait reproduire sur papier quadrillé des figures usuelles, à main levée ou avec la règle, en utilisant le quadrillage.</p> <p>L'élève sait, par exemple, construire sur papier uni les figures suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un rectangle de longueur 7 cm et de largeur 3 cm. • Un carré dont les côtés ont pour longueur 6 cm et un cercle de rayon 4 cm ayant pour centre un des sommets du carré. • Un triangle rectangle dont les côtés de l'angle droit mesurent 10 cm et 4 cm. <p>L'élève sait dire si chacun des angles d'un polygone est ou non un angle droit en utilisant l'équerre si la réponse n'est pas évidente.</p> <p>L'élève sait indiquer sur un rectangle les codes pour les quatre angles droits et des codes signalant l'égalité des longueurs des côtés opposés.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître si une figure possède un ou plusieurs axes de symétrie en utilisant des pliages ou du papier calque. - Compléter, sur une feuille quadrillée ou pointée, une figure simple pour la rendre symétrique par rapport à un axe donné. | <p>L'élève reconnaît des figures ayant un axe de symétrie. Il s'en assure en effectuant des pliages ou en utilisant du papier calque. L'élève repère les éventuels axes de symétrie sur des représentations planes d'objets usuels (cœur, carreau, pique, trèfle, cerf-volant, rectangle, panneaux routiers (sens interdit, sens unique, stationnement interdit, danger, etc.), lettres majuscules, etc.) et il les trace.</p> <p>L'élève complète une figure pour la rendre symétrique en s'appuyant sur le pliage de la feuille.</p> <p>L'élève complète une figure sur une feuille quadrillée ou pointée pour la rendre symétrique (l'axe étant vertical ou horizontal).</p> |

Organisation et gestion de données

Cours préparatoire

Avant d'apprendre à extraire de l'information à partir de tableaux ou de graphiques, les élèves apprennent au CP à organiser sous la forme d'un tableau ou d'un graphique des données qu'ils ont eux-mêmes recueillies. L'enquête porte sur les valeurs (de deux à cinq) prises par un caractère qualitatif et permet de déterminer l'effectif associé à chacune d'elles.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---------------|-----------------|--------|---|--------|----|--------|---|------|---|---|--|--|--|---|---|---|--|--|--|
| <p>– Collecter des données et présenter ces données sous forme d'un tableau ou d'un diagramme en barres.</p> | <p>L'élève apprend à effectuer un recueil de données pour des populations de moins de quarante individus, à partir d'une question du type : « Quel est ton animal préféré ? ».</p> <p>L'élève sait produire et utiliser un outil lui permettant de recueillir les réponses de l'ensemble de la population étudiée. Par exemple, celles fournies par l'ensemble des élèves de la classe ou de deux classes à la question : « Parmi ces quatre fruits, quel est ton fruit préféré : orange, fraise, banane ou kiwi ? »</p> <div data-bbox="491 524 815 674" style="border: 1px solid blue; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <pre> orange fraise banane kiwi </pre> </div> <p>L'élève sait ensuite organiser dans un tableau les données recueillies.</p> <table border="1" data-bbox="501 714 959 907" style="margin: 10px 0;"> <thead> <tr> <th>Fruit préféré</th> <th>Nombre d'élèves</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Orange</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Fraise</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Banane</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>Kiwi</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table> <p>L'élève sait construire un diagramme en barres restituant les résultats de son enquête. Une étape préalable à la représentation graphique peut consister à réaliser une représentation des données en trois dimensions avec des barres constituées de cubes, à raison d'un cube par individu.</p> <div data-bbox="501 1066 959 1637" style="text-align: center;">  </div> <p>À chacune des étapes, l'élève sait interpréter, lire et communiquer sur les données disponibles en utilisant les expressions: « le plus », « le moins », « le plus grand », « le plus petit », « autant que », « plus que » ou « moins que ».</p> | Fruit préféré | Nombre d'élèves | Orange | 4 | Fraise | 12 | Banane | 8 | Kiwi | 2 | | | | | | | | | | |
| Fruit préféré | Nombre d'élèves | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Orange | 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fraise | 12 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Banane | 8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kiwi | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>– Construire et compléter un tableau à double entrée.</p> | <p>L'élève sait qu'un tableau à double entrée permet de représenter tous les couples qu'il est possible de former à partir de deux critères, par exemple la forme et la couleur. L'élève sait qu'une ligne et une colonne d'un tableau à double entrée permettent d'identifier le contenu de la case située à leur intersection. L'élève sait compléter des tableaux du type de celui qui est présenté ci-dessous :</p> <table border="1" data-bbox="501 1928 922 2096" style="margin: 10px 0;"> <tr> <td></td> <td style="background-color: blue;"></td> <td style="background-color: green;"></td> <td style="background-color: yellow;"></td> <td style="background-color: purple;"></td> </tr> <tr> <td>○</td> <td></td> <td></td> <td>●</td> <td></td> </tr> <tr> <td>□</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>■</td> </tr> <tr> <td>△</td> <td>▲</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> | | | | | | ○ | | | ● | | □ | | | | ■ | △ | ▲ | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ○ | | | ● | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| □ | | | | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| △ | ▲ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

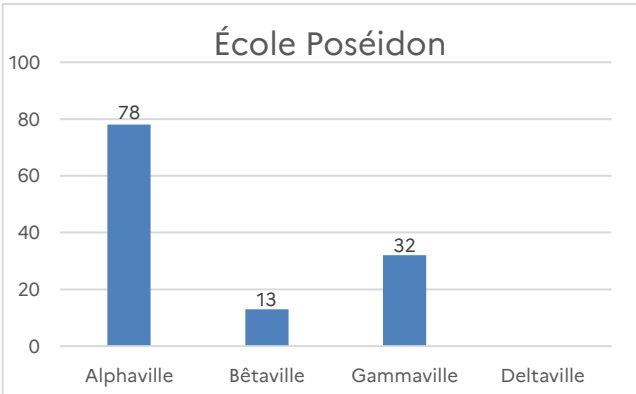
Cours élémentaire première année

Au CE1, les élèves continuent d'effectuer des recueils de données et de construire des tableaux et des diagrammes en barres pour présenter les données collectées. Les élèves extraient aussi de l'information à partir de tableaux ou de diagrammes en barres qu'ils n'ont pas eux-mêmes construits.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---------|--------|---------|-------|---------------|----|----|-----|----------------|----|----|----|-------------------|----|----|----|---------------|----|----|----|--------------|-----|-----|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> – Produire un tableau ou un diagramme en barres pour présenter des données recueillies. – Lire et interpréter les données d'un diagramme en barres. Lire et interpréter les données d'un tableau à double entrée. | <p>L'élève mène une enquête sur un caractère qualitatif pouvant prendre quelques valeurs (de deux à cinq), recueille les données pour une population de moins de cent individus, compile les résultats dans un tableau et produit un diagramme en barres pour présenter les données recueillies. Un axe vertical fournit l'échelle pour les barres, il est gradué de un en un.</p> <p>L'élève sait répondre à des questions dont les réponses se lisent sur un diagramme en barres, par exemple : « Quelle est la couleur la plus fréquente ? », « Combien d'élèves viennent à pied à l'école ? », etc.</p> <p>L'élève sait répondre à des questions dont les réponses figurent dans un tableau à double entrée. Par exemple : « Combien de garçons viennent à l'école en vélo ? ».</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Filles</th> <th>Garçons</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>À pied</td> <td>77</td> <td>65</td> <td>142</td> </tr> <tr> <td>En vélo</td> <td>29</td> <td>18</td> <td>47</td> </tr> <tr> <td>En voiture</td> <td>24</td> <td>24</td> <td>48</td> </tr> <tr> <td>En bus</td> <td>18</td> <td>27</td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>148</td> <td>134</td> <td>282</td> </tr> </tbody> </table> | | Filles | Garçons | Total | À pied | 77 | 65 | 142 | En vélo | 29 | 18 | 47 | En voiture | 24 | 24 | 48 | En bus | 18 | 27 | 45 | Total | 148 | 134 | 282 |
| | Filles | Garçons | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| À pied | 77 | 65 | 142 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En vélo | 29 | 18 | 47 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En voiture | 24 | 24 | 48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En bus | 18 | 27 | 45 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 148 | 134 | 282 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Cours élémentaire deuxième année

Au CE2, les caractères étudiés ne sont plus seulement qualitatifs, comme un moyen de transport, mais peuvent aussi être quantitatifs discrets, par exemple le nombre de frères et sœurs ou l'âge. Les élèves résolvent des problèmes pour lesquels les données sont à prélever dans des tableaux ou dans des diagrammes en barres.

| Objectifs d'apprentissage | Exemples de réussite | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---------|--------|---------|-------|---------------|----|--|-----|----------------|--|----|----|-------------------|----|----|--|---------------|--|--|----|--------------|-----|--|--|-------|----------|------------|----|-----------|----|------------|----|------------|---|
| <p>Produire un tableau ou un diagramme en barres pour présenter des données recueillies.</p> <p>Lire et interpréter les données d'un tableau à double entrée ou d'un diagramme en barres.</p> <p>Résoudre des problèmes en utilisant les données d'un tableau à double entrée ou d'un diagramme en barre.</p> | <p>L'élève mène une enquête, recueille les données, compile les résultats dans un tableau et produit un diagramme en barres pour présenter les données recueillies. Pour l'axe vertical du diagramme en barres, l'élève utilise une échelle adaptée aux données.</p> <p>L'élève utilise des données fournies sous la forme d'un texte ou d'un tableau pour produire un diagramme en barres.</p> <p>L'élève sait trouver dans un tableau ou sur un diagramme en barres, les réponses à des questions du type : « Quelle est la couleur la plus fréquente ? » ou « Combien d'élèves viennent à pied à l'école ? ».</p> <p>L'élève sait compléter un tableau comme le suivant :</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Filles</th> <th>Garçons</th> <th>Total</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>À pied</td> <td>77</td> <td></td> <td>142</td> </tr> <tr> <td>En vélo</td> <td></td> <td>18</td> <td>47</td> </tr> <tr> <td>En voiture</td> <td>24</td> <td>24</td> <td></td> </tr> <tr> <td>En bus</td> <td></td> <td></td> <td>45</td> </tr> <tr> <td>Total</td> <td>148</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>L'élève sait traiter un exercice de même type que le suivant :</p> <p>Les 175 élèves de l'école Poséidon habitent dans quatre villes différentes : Alphaville, Bêtaville, Gammaville et Deltaville. Compléter le graphique suivant avec la barre correspondant à l'effectif des élèves de Deltaville.</p>  <table border="1"> <caption>École Poséidon</caption> <thead> <tr> <th>Ville</th> <th>Effectif</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Alphaville</td> <td>78</td> </tr> <tr> <td>Bêtaville</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Gammaville</td> <td>32</td> </tr> <tr> <td>Deltaville</td> <td>?</td> </tr> </tbody> </table> | | Filles | Garçons | Total | À pied | 77 | | 142 | En vélo | | 18 | 47 | En voiture | 24 | 24 | | En bus | | | 45 | Total | 148 | | | Ville | Effectif | Alphaville | 78 | Bêtaville | 13 | Gammaville | 32 | Deltaville | ? |
| | Filles | Garçons | Total | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| À pied | 77 | | 142 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En vélo | | 18 | 47 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En voiture | 24 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| En bus | | | 45 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Total | 148 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ville | Effectif | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alphaville | 78 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bêtaville | 13 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gammaville | 32 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Deltaville | ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Enseignements primaire et secondaire

Programme d'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale des voies générale, technologique et professionnelle et des classes préparant au CAP

Sommaire

Préambule

- Les valeurs et les principes de la République
- La place de l'enseignement moral et civique dans le parcours citoyen
- La citoyenneté républicaine
- Construire une culture de la démocratie
- Progressivité
- Méthodes

CP : Se reconnaître comme individu et élève

- Connaissance et maîtrise de soi
- Les règles collectives et l'autonomie
- Règles d'hygiène et exigence d'intimité
- Être élève à l'école de la République

CE1 : Respecter les autres

- Altérité et sociabilité
- Règles collectives et prise d'initiative
- Principes et symboles de la République

CE2 : Apprendre ensemble et vivre ensemble

- L'engagement pour le bien commun
- La République et son fonctionnement

CM1 : Faire société

- Civisme et citoyenneté
- L'égalité dans la dignité
- Comment faire société

CM2 : Vivre en République

- Citoyenneté et nationalité
- Libertés et droits fondamentaux
- Respecter les droits de tous
- À l'école laïque

Sixième : Apprendre à vivre dans une société démocratique

- Représenter les autres et servir l'intérêt général
- Respecter des règles et en comprendre la finalité : l'exemple de la laïcité à l'École
- Avoir des droits en tant que personne et respecter ceux des autres : l'exemple du droit à la vie privée

Cinquième : Égalité, fraternité et solidarité

- Agir pour l'égalité femmes-hommes et lutter contre les discriminations
- La solidarité et ses échelles

Quatrième : Défendre les droits et les libertés

- L'État de droit et les libertés
- Défendre le cadre démocratique : sécurité et défense nationale

Troisième : Faire vivre la démocratie

- Les règles du jeu démocratique
- Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (1) : l'opinion
- Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (2) : l'engagement collectif

Seconde : Droits, libertés et responsabilité

- L'État de droit garantit les droits et libertés et un pluralisme démocratique
- Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux)
- Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et de la sauvegarde de la biodiversité

Première : Cohésion et diversité dans une société démocratique

- Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale
- La République et la Nation

Terminale : La vie démocratique : débat, délibération et prise de décision

Les principes et les espaces du débat démocratique

La délibération dans les institutions

Classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle

Droits, libertés et responsabilité

L'État de droit est garant des libertés et des droits fondamentaux

Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux)

Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et sauvegarde de la biodiversité

La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) : l'exemple des questions environnementales

Cohésion et diversité dans une société démocratique

Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale

La République et la Nation

L'engagement politique des citoyennes et citoyens au service de la société

Préambule

Le programme d'enseignement moral et civique répond à l'ambition que nourrit l'École de la République de former les élèves à l'exercice et à une conscience claire de leur citoyenneté. Il les aide à élaborer une idée du bien public qui transcende les intérêts particuliers. Il structure leur parcours citoyen et l'enrichit en assurant la progressivité de leur apprentissage civique.

Le programme d'enseignement moral et civique déploie l'ensemble des dimensions éthiques et politiques de la citoyenneté, depuis les rapports interpersonnels des enfants et des adolescents dans et hors de la classe, jusqu'à leur engagement dans la vie économique, sociale et politique, dont les enjeux sont tout à la fois locaux, nationaux et mondiaux, en passant par la part qu'ils peuvent prendre dans le cadre de la démocratie scolaire. Le programme assure une connaissance du cadre institutionnel de la République française et de l'Union européenne. Il participe pleinement à l'éducation aux médias et à l'information (EMI) ainsi qu'à l'éducation au développement durable (EDD). Il met en avant la dimension humaine des relations sociales, politiques, économiques et culturelles, en contribuant à développer la capacité d'empathie des élèves. Enfin, il développe et consolide des compétences qui permettront aux futurs adultes de contribuer à résoudre les problèmes collectifs de leur temps.

Conçu dans une perspective de cohérence et de progressivité des cycles d'apprentissage, le programme d'enseignement moral et civique présente distinctement, pour chaque année, les notions et les contenus que les élèves doivent acquérir. Il propose des démarches et situations d'apprentissage possibles en indiquant des sources et des ressources dans lesquelles puiser, ainsi que des dispositifs existants auxquels il peut s'articuler. Le programme d'enseignement moral et civique a également vocation à s'inscrire dans des démarches de labellisation, des partenariats avec les collectivités territoriales ou le monde associatif, ainsi que de multiples projets pédagogiques.

L'ambition du programme est d'ouvrir l'enseignement moral et civique sur le monde extérieur, tantôt saisi dans sa proximité, en l'inscrivant dans une logique de territoire (l'école ou la commune), tantôt appréhendé dans sa globalité (la Nation, l'Europe et le monde, la planète Terre), sans omettre les enjeux de l'univers numérique dans lequel nous sommes de plus en plus engagés.

Les valeurs et les principes de la République

Le Code de l'éducation dispose depuis 2005 « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L 111-1).

Les valeurs et les principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen, contribuent à l'égalité de toutes et de tous, promeuvent les liens de civilité structurant une société proprement démocratique et permettent le débat d'idées. Les transmettre et les faire partager sont au cœur de l'œuvre d'intégration républicaine. Ces valeurs et ces principes relient également la France à la société des autres nations démocratiques, à l'échelle européenne comme à l'échelle mondiale.

Les valeurs et les principes essentiels de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent notamment l'égalité entre les femmes et les hommes, le refus de toutes les discriminations et la solidarité. L'enseignement moral et civique porte sur ces valeurs et ces principes, qui constituent un bien commun des citoyennes et des citoyens dans la vie démocratique de la République.

La place de l'enseignement moral et civique dans le parcours citoyen

L'enseignement moral et civique transmet les principes éthiques, juridiques et politiques fondamentaux du parcours citoyen de l'élève. Ce parcours engage l'ensemble des enseignements dispensés à l'école, mais aussi la vie de l'établissement, dont les actions peuvent être menées en partenariat avec les collectivités locales, d'autres ministères, des organismes publics ou des associations. Il se nourrit également des « éducations » transversales présentes dans les programmes auxquelles il contribue : éducation aux médias et à l'information, au développement durable, à la défense, au

droit, aux compétences économiques, budgétaires et financières, à la vie affective, relationnelle, et sexuelle et, enfin, aux arts et à la culture.

L'éducation à la citoyenneté ne se limite pas à l'horaire dévolu à l'enseignement moral et civique. Le parcours citoyen, pour être pleinement réalisé, suppose l'explicitation des enjeux de citoyenneté présents dans tous les enseignements et dans la vie de l'école ou de l'établissement. Il vise à l'investissement des élèves dans les structures de la vie scolaire et, plus généralement, de la vie économique et sociale, de la politique et en somme de la démocratie : réalisation de projets dans le cadre de l'établissement, commémorations, engagement au sein d'institutions et d'associations ou pour la Nation (service civique, service national universel).

L'enseignement moral et civique contribue ainsi à donner son sens à l'éducation à la citoyenneté, dont il est une pièce cardinale. Il constitue un foyer d'initiatives où sont explicitées et déployées les multiples dimensions d'une citoyenneté active, républicaine et démocratique.

La citoyenneté républicaine

La République française est une démocratie. Elle s'inscrit à la fois dans une histoire nationale et dans la communauté des nations démocratiques. Elle se fonde sur le patrimoine de la Nation française et permet l'actualisation de ses valeurs et de ses principes pour répondre aux évolutions de la société.

La citoyenneté repose sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à une communauté politique, qui, en , est fermement adossée aux valeurs et aux principes de la République. Cette conception de la citoyenneté souligne l'importance de la loi et du droit tout en promouvant une éthique et une culture du débat et de la pluralité des opinions caractéristiques de l'espace démocratique.

Placé au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, le développement d'une citoyenneté républicaine irrigue l'ensemble des enseignements. Elle inspire les actions qui mettent les élèves au contact de la société, en particulier celles qui concernent l'éducation au développement durable et la prise de conscience écologique, qui ont vocation à susciter un engagement individuel et collectif essentiel au respect et à la protection de l'environnement et de la biodiversité.

Construire une culture de la démocratie

Pour construire une culture de la démocratie, l'enseignement moral et civique vise à développer les compétences civiques et citoyennes des élèves. La construction de ces compétences s'opère à travers quatre grandes dimensions¹ :

- les valeurs et les principes auxquels on se réfère et que l'on cherche à promouvoir
 - liberté, égalité, fraternité et laïcité
 - solidarité, égalité entre femmes et hommes, refus de toutes les discriminations
 - respect de la dignité humaine
 - État de droit
- les domaines de connaissances qui permettent aux élèves d'exercer leur compréhension critique
 - citoyenneté et institutions nationales et européennes
 - règle et droit
 - défense, sécurité et résilience nationale
 - développement durable et transition écologique
 - information et médias
- les attitudes qui permettent de s'inscrire dans la vie démocratique
 - respect d'autrui et acceptation des différences
 - respect de soi, maîtrise de soi
 - prise d'initiative dans le respect des règles, des autres et de l'environnement
 - esprit civique et sentiment d'appartenance à une collectivité
 - engagement et sens des responsabilités
 - équilibre entre l'initiative individuelle et l'acceptation des règles communes
- les aptitudes que cet enseignement cherche à développer
 - écoute et observation, réflexion et discernement, esprit critique
 - capacité à exprimer ce que l'on ressent et empathie
 - apprentissage autonome
 - implication dans un projet collectif et coopération
 - participation à un débat pour résoudre les conflits et/ou prendre des décisions

¹ Ces dimensions sont issues du cadre de référence des compétences pour une culture de la démocratie élaboré par le Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

Ces quatre dimensions fixent un cadre au travail des élèves en enseignement moral et civique. Elles permettent de nourrir la réflexion didactique et pédagogique du professeur des écoles, du professeur d'histoire-géographie au collège et du professeur de lycée responsable de cet enseignement en visant l'acquisition progressive des compétences civiques et citoyennes.

L'enseignement moral et civique étant au cœur du parcours citoyen, les quatre dimensions fournissent également un cadre à l'ensemble des actions conduites pour l'éducation à la citoyenneté.

Sans s'y résumer ni s'y substituer, la construction d'une culture de la démocratie participe au développement des compétences psychosociales des élèves, pour mieux prévenir notamment les situations de harcèlement et favoriser la coopération entre les élèves.

Progressivité

L'explicitation des objectifs et des contenus de l'enseignement moral et civique est annualisée afin de garantir la progressivité de la formation des élèves. En tenant compte de leur âge, les contenus d'enseignement qui leur sont proposés sont investis de manières diverses :

- en s'inscrivant dans une perspective d'approfondissement et une logique spiralaire, afin de susciter une authentique compréhension des piliers éthiques et politiques de notre République démocratique. Ses institutions, par exemple, ne sont pas abordées avec le même niveau de détail aux cycles 2, 3 et 4 ;
- en accordant une place accrue aux questions vives de la société contemporaine, discutées en ouvrant tout l'éventail possible des opinions prévalentes et en s'appuyant sur la pratique du débat réglé, au fur et à mesure que les élèves approchent de la majorité ;
- en opérant progressivement un élargissement optimal de l'horizon intellectuel et citoyen de l'élève, qu'il concerne ses relations avec ses pairs ou la compréhension des grands enjeux de la société civile et des questions politiques dans un monde aux espaces et aux sociétés interdépendants.

La progressivité de l'enseignement moral et civique permet de dérouler de manière régulière et continue les notions ou les thématiques principales auxquelles il est adossé en évitant d'en concentrer l'étude sur une seule année du programme. Par exemple, les objectifs de développement durable (ODD) sont distribués de façon diversement approfondie tout au long de la scolarité des élèves.

Méthodes

L'enseignement moral et civique se déploie, dans la mesure du possible, à partir de l'examen de situations réelles (qui peuvent être issues de l'expérience des élèves eux-mêmes), d'analyses savantes (tirées de ressources scientifiques, historiques ou politiques) ou de descriptions imaginaires (puisées dans la littérature ou dans les arts, par exemple). Il contribue au développement des compétences orales à travers, notamment, la pratique de l'argumentation. Le débat réglé, comme la discussion argumentée ou le dilemme moral à partir du cycle 4, permettent aux élèves d'éprouver, de comprendre et de mettre en perspective les valeurs et les principes qui régissent notre société démocratique. Discussion ou débat privilégient, non l'expression polémique d'opinions antagonistes, mais la mobilisation de connaissances utiles à la formulation claire d'arguments rigoureux.

L'enseignement moral et civique s'appuie sur un ensemble de documents de référence (juridiques, historiques, patrimoniaux, littéraires, etc.). Il est également un lieu de partage d'expériences, soit des élèves eux-mêmes, qui ont pu connaître des expériences d'engagement, soit d'adultes sollicités dans ce but.

Selon des modalités pédagogiques variées en lien avec des contenus historiques, littéraires, artistiques, scientifiques ou institutionnels qu'il privilégie en fonction de l'âge et de la compréhension des élèves, le professeur suscite l'élaboration et l'échange d'arguments clairement formulés, à l'oral comme à l'écrit, et permet aux élèves d'exercer leur esprit critique avec discernement et de développer les compétences visées.

L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux et aux démarches qui placent les élèves en situation de coopérer et favorisent les échanges et la confrontation des idées. Il peut reposer sur des projets individuels et collectifs susceptibles de dépasser le cadre horaire de l'enseignement ou de la classe et d'impliquer l'établissement, voire des partenaires institutionnels ou associatifs.

Enfin, dans une perspective résolument interdisciplinaire, l'enseignement moral et civique oriente l'attention des élèves vers des problématiques contemporaines particulièrement vives liées à l'EMI d'une part, à l'EDD d'autre part. L'enseignement moral et civique n'a pas vocation à se substituer à ces deux « éducations », mais contribue à faire naître des projets interdisciplinaires et y participe de plein droit, grâce à la coopération des professeurs de toutes les disciplines dans le second degré, notamment le professeur documentaliste pour l'EMI ou le professeur d'histoire-géographie ou de sciences de la vie et de la Terre pour l'EDD. Au lycée, la diversité des disciplines contribuant à cette interdisciplinarité s'enrichit, notamment avec les sciences économiques et sociales et la philosophie.

De fait, une approche plurielle de l'EMI et de l'EDD se décline tout au long du programme d'enseignement moral et civique selon le tableau suivant.

| | EMI | EDD |
|-----------|---|--|
| CP | | Respect dû à l'environnement et au vivant à partir de la compréhension des règles collectives |
| CE1 | Première approche des stéréotypes dans la production visuelle et audiovisuelle | Respect dû à l'environnement et au vivant à partir de la compréhension des règles collectives |
| CE2 | Initiation des élèves à la construction de l'information pour leur faire comprendre qu'elle relève de l'intérêt général | Mise en relation des écogestes et de l'intérêt général Découverte des opérations locales en faveur de l'environnement quand on présente le rôle du maire |
| CM1 | Civisme numérique Recherches en ligne, production et diffusion d'information Cyberviolences et harcèlement en ligne Sobriété numérique | Lien entre civisme et conscience écologique Sobriété numérique |
| CM2 | Liberté d'expression en ligne, liberté de l'information (Convention internationale des droits de l'enfant, CIDE) | Devoir civique dans ses aspects environnementaux Charte de l'environnement, première approche |
| Sixième | Vie privée et vie publique en ligne, droit à l'intimité et droit à l'image, explication de la majorité numérique à 15 ans Réflexion sur les données personnelles, les traces numériques | Explication du rôle de représentation et d'impulsion des écodélégués, début des références aux ODD poursuivies dans la suite du programme L'intérêt général dans une perspective durable |
| Cinquième | Discours de haine en ligne, lien avec les discriminations et cadre législatif | La solidarité en rapport avec l'ODD 3, la prévention de la santé publique, l'intervention publique face aux risques environnementaux |
| Quatrième | Liberté d'expression en ligne et hors ligne, ses atouts, ses abus et ses limites Liberté de la presse Guerre informationnelle et cyberdéfense | La police de l'environnement, les incendies de forêt, leur prévention et leur traitement |
| Troisième | Le rôle des médias, des sondages, le couple information/désinformation, l'intelligence artificielle, les débats en ligne | La Charte de l'environnement |
| CAP | Liberté et responsabilité : information, presse, travail journalistique, liberté d'expression et médias sociaux, intelligence artificielle | Charte de l'environnement, responsabilité sociétale des entreprises, conférences internationales, ODD |
| Seconde | Liberté de la presse et de l'information, travail journalistique, régulation des réseaux sociaux (règlement européen sur les services numériques, Pharos) L'intelligence artificielle et l'information | Droits environnementaux et conférences internationales sur les enjeux climatiques, la responsabilité sociétale des entreprises |
| Première | Traitement médiatique des minorités (en lien avec la discrimination) | |
| Terminale | La place des discours scientifiques et leur réception dans l'opinion, avec l'exemple du changement climatique Les débats sur les grands défis environnementaux et numériques (voie professionnelle) Travail sur les sondages et leurs usages Fiabilité des sources et débats sur les réseaux sociaux | La place des discours scientifiques et leur réception dans l'opinion, avec l'exemple du changement climatique Les débats sur les grands défis environnementaux et numériques (voie professionnelle) La naissance des ODD à l'ONU et à l'Unesco |

Le programme d'enseignement moral et civique participe pleinement au développement des compétences psychosociales des élèves, qu'elles soient cognitives, émotionnelles ou sociales. À travers les notions qu'il aborde et les démarches pédagogiques qu'il engage, il répond à l'objectif principal des compétences psychosociales : améliorer les relations à soi et aux autres. De la même manière, il s'articule avec les trois dimensions de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle : se connaître, vivre et grandir avec son corps ; rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir ; trouver sa place dans la société, y être libre et responsable.

L'articulation de ces enseignements et éducations concourt à développer chez les élèves des compétences de nature à favoriser un climat scolaire apaisé et à prévenir toutes formes de violence et de discrimination, notamment en lien avec les séances d'empathie.

L'ensemble de ces compétences est indispensable à la formation de futurs citoyens éclairés, acteurs de leur vie et capables de contribuer positivement à la société.

Le tableau suivant identifie pour chaque niveau de la scolarité les notions du programme d'enseignement moral et civique qui permettent d'établir des liens explicites avec les notions et compétences travaillées dans le cadre de l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle et du développement de l'empathie.

| | Éducation à la vie affective et relationnelle (école primaire) Éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle (collège et lycée) | Développement de l'empathie et des comportements altruistes et prosociaux |
|-----------|---|---|
| CP | Connaissance et maîtrise de soi Règles d'hygiène et exigence d'intimité : avoir conscience de son intégrité ; connaître et respecter les règles élémentaires de l'intimité personnelle | Connaissance et maîtrise de soi : comprendre ses émotions et ses sentiments |
| CE1 | Altérité et sociabilité Règles collectives et prise d'initiative (lien possible avec la promotion de relations égalitaires et la compréhension des enjeux d'une relation humaine) | Développer sa capacité d'empathie Apprendre aux élèves à reconnaître les situations de violence physique et/ou verbale, les situations de harcèlement |
| CE2 | L'engagement pour le bien commun (lien possible avec la compréhension de ce qu'est le consentement et les différentes manières de le solliciter et de l'exprimer) | Sensibiliser à la notion de bien commun et amener les élèves à prendre conscience que les actions individuelles doivent tenir compte de l'intérêt collectif |
| CM1 | L'égalité dans la dignité (lien possible avec la promotion des relations égalitaires et positives telle que l'égalité filles-garçons) | Comprendre ce qu'implique et permet l'empathie Cyberviolences et harcèlement en ligne |
| CM2 | Respecter les droits de tous (lien possible avec la connaissance de ses droits et l'importance de se protéger dans les relations avec les autres et dans les réseaux sociaux) | La lutte contre les discriminations suppose la déconstruction des préjugés et des stéréotypes |
| Sixième | Le droit à la vie privée : l'intimité d'une personne recouvre la vie affective, relationnelle et sexuelle de cette personne | Le développement de l'empathie se poursuit dans le second degré, dans le cadre de séances dédiées (heures de vie de classe, dans les enseignements ou lors d'interventions, etc.) ou dans le cadre de projets pédagogiques. |
| Cinquième | Agir pour l'égalité femmes-hommes : les violences sexistes et sexuelles persistent, qui nécessitent l'action des pouvoirs publics et de la société civile Discriminations liées au sexe, à l'orientation sexuelle et à l'identité de genre | |
| Quatrième | L'État de droit et les libertés (lien possible avec les questions de harcèlement, de cyberharcèlement, de lutte contre la prostitution, etc.) | |
| Troisième | Citoyenneté active (lien possible avec la prise en compte de la sexualité dans la définition et le respect des droits humains) | |
| CAP | Liberté et responsabilité : l'information (lien possible avec l'importance de se protéger et de protéger les autres : l'intimité à l'ère des réseaux sociaux) | |
| Seconde | Liberté et responsabilité : l'information (lien possible avec l'importance de se protéger et de protéger les autres : l'intimité à l'ère des réseaux sociaux) | |
| Première | Les violences sexistes et sexuelles portent atteinte à la cohésion d'une société démocratique ; étudier les actions menées pour lutter contre | |
| Terminale | Citoyenneté active (lien possible avec la liberté d'être soi parmi les autres, et les conditions sociales pour garantir cette liberté). | |

ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

CP : Se reconnaître comme individu et élève

Attendus et objectifs

Le cours préparatoire (CP) constitue le moment charnière entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Tout au long du cycle 1, l'école s'est attachée à garantir la sécurité affective et à développer la confiance en eux-mêmes des enfants pour leur permettre de prendre plaisir à apprendre, à progresser et à vivre ensemble. Tout au long du cycle 2, et tout particulièrement au CP, l'école renforce une première acquisition des exigences du respect d'autrui et de la vie en société, en permettant à l'enfant de trouver sa place comme personne singulière et comme élève au sein d'un groupe. Au CP, l'enseignement moral et civique ouvre à une première approche des notions de liberté et d'égalité. Chaque enfant apprend ainsi à se comporter comme un élève en développant son identité dans le respect de soi, des autres et des règles collectives.

Connaissance et maîtrise de soi

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|------------------|---|--|
| Liberté | <ul style="list-style-type: none">Comprendre ses émotions et ses sentiments : leur origine et leurs manifestations ;trouver les réponses appropriées aux besoins exprimés ;consolider sa confiance en soi ;acquérir une estime de soi. | <p>À partir de la lecture d'ouvrages de la littérature de jeunesse, travailler avec les élèves sur l'origine et les manifestations des différentes émotions de base (joie, tristesse, peur, colère, dégoût, surprise) pour permettre à l'élève d'apprendre à les identifier, à les distinguer les unes des autres et à les exprimer avec un vocabulaire adapté. Il accède ainsi à une meilleure compréhension de lui-même et de sa relation avec les autres.</p> <p>Développer une aptitude à l'empathie qui permet la bienveillance dans la relation humaine, l'harmonie avec autrui :</p> <ul style="list-style-type: none">à travers le visionnage de courtes vidéos ou la mise en scène de saynètes, les élèves apprennent à déchiffrer les signaux non verbaux : le son de la voix, l'expression du visage qui trahissent les émotions des autres afin d'adopter la meilleure réaction pour entrer en contact avec eux de manière appropriée ;lors de discussions réglées autour d'un album de littérature de jeunesse, les élèves apprennent à écouter et à poser des questions pertinentes, à distinguer ce qu'un autre dit ou fait de leurs propres réactions et jugements. |

Les règles collectives et l'autonomie

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|--|--|
| Droits et devoirs de l'élève Égalité Responsabilité | <ul style="list-style-type: none">S'approprier les règles de l'école (droits et devoirs), pour soi-même (son propre bien-être et sa propre sécurité) ;respecter les différents adultes de l'école en identifiant leur rôle ;développer son autonomie ;prendre des initiatives personnelles et faire des choix sans craindre de se tromper ; | <p>Présenter explicitement les règles de l'école aux élèves les conduit à s'interroger sur leurs droits et leurs devoirs au sein de cet espace partagé. L'élève est amené à comprendre et à adopter un comportement responsable et approprié aux situations vécues dans les différents temps et espaces de l'école. Cette prise de conscience s'opère notamment à travers la construction des règles de vie de la classe. En s'appuyant sur quelques droits fondamentaux de l'élève (droit à la sécurité physique, droit d'apprendre, etc.), celui-ci prend conscience que ses droits impliquent des devoirs.</p> <p>À partir d'exemples concrets choisis dans le quotidien de l'élève, dans l'école ou dans ses abords immédiats, le faire réfléchir sur le sens de la règle en lui donnant la possibilité d'exprimer et d'expliquer ses choix. Expliquer que tout manquement aux règles entraîne des conséquences pour l'élève qui en est à l'origine comme pour ceux qui en subissent les préjudices. Un échange portant sur les différents degrés de ces manquements (en fonction de leur gravité) peut se révéler utile et permettre à l'élève de réfléchir aux différents degrés d'un manquement pouvant entraîner une sanction.</p> <p>Faire comprendre que le respect des règles garantit la sécurité de l'enfant : son attention à l'autorité des adultes, dont chacun exerce un rôle déterminé, lui permet d'adopter une conduite appropriée et de les solliciter selon ses besoins.</p> <p>Présenter la règle non pas seulement comme une contrainte mais aussi comme une protection qui procure à l'élève le sentiment de sécurité dont il a besoin pour apprendre et s'épanouir en collectivité tout en offrant la possibilité de prendre des initiatives ; elle contribue au développement de son autonomie.</p> |

| | | |
|--------------------|--|---|
| | | Faire saisir aux élèves le sens et l'utilité des règles en collectivité. Respecter les règles est une condition essentielle pour prendre des initiatives et agir de façon autonome sans nécessairement attendre l'autorisation de l'adulte. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • identifier les risques et les dangers de son environnement immédiat et adopter un comportement adapté ; • respecter les équipements de la collectivité, condition du partage de biens communs ; | Attestation de première éducation à la route (APER). Le respect des biens et des équipements de la collectivité permet à l'élève d'en disposer et d'être dans un environnement sécurisé. Élargir cette perspective : ce qui est vrai pour lui l'est aussi pour les autres. L'initier à la distinction entre propriété personnelle et collective. [EDD] L'aider à comprendre le respect qui est dû à l'environnement et au vivant, des espaces familiers aux espaces plus lointains, qui sont des biens communs. Aborder la question du respect dû aux animaux de compagnie. |
| Droits de l'enfant | <ul style="list-style-type: none"> • savoir que les enfants ont des droits (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989). | Aborder les droits de l'enfant par des extraits choisis de la Convention internationale des droits de l'enfant donne à l'élève la possibilité de comprendre que sa protection dépasse le cadre national comme celui de l'école et que chaque enfant sans distinction a des droits. |

Règles d'hygiène et exigence d'intimité

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---------------------|--|--|
| Identité Dignité | <ul style="list-style-type: none"> • Avoir conscience de son intégrité ; • connaître et appliquer les règles élémentaires d'hygiène personnelle ; • connaître et respecter les règles élémentaires de l'intimité personnelle. | À partir de situations réelles ou fictives, développer le respect par les élèves de leur propre corps et de leur intimité (CIDE, art. 16) en abordant : <ul style="list-style-type: none"> - la notion d'intimité et de droit à la vie privée ; - le droit à la sécurité et à la protection ; - l'égalité entre les filles et les garçons (en lien avec l'éducation à la vie affective et relationnelle). |

Être élève à l'école de la République

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|------------------|---|--|
| République | <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le drapeau français ; • reconnaître <i>La Marseillaise</i>. | À partir de la présence des symboles républicains dans la salle de classe (L. 111-1-2 du Code de l'éducation), faire reconnaître aux élèves le drapeau tricolore français et l'hymne national, la <i>Marseillaise</i> . En les associant à des événements au cours desquels ces deux symboles sont convoqués pour représenter la France, ainsi que des lieux de la République dans lesquels ils sont présents, faire comprendre aux élèves qu'ils sont des symboles de la République française pour poser les premiers jalons d'une culture civique commune et susciter un sentiment d'appartenance à la Nation française et à la République. |

CE1 : Respecter les autres

Attendus et objectifs

L'enseignement moral et civique au CE1 engage les élèves à se tourner davantage vers les autres pour développer des compétences en lien avec les principes d'égalité de tous et de respect de chacun. Les élèves sont amenés à accepter l'altérité. Par le développement de compétences sociales, ils apprennent à vivre ensemble dans le respect des règles collectives.

Altérité et sociabilité

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|---|--|
| Fraternité Solidarité Dignité de la personne humaine Stéréotype Préjugé | <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître et prendre en compte les émotions et les sentiments d'autrui ; • développer sa capacité d'empathie ; | En mobilisant les compétences psychosociales, apprendre aux élèves à être attentifs aux autres, à entendre et respecter les émotions des autres. Initier les élèves à l'empathie : écouter l'autre et se rendre disponible à l'autre. Permettre aux élèves de développer un regard positif sur les différences. |

L'engagement pour le bien commun

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|--|
| Bien commun Responsabilité | <ul style="list-style-type: none"> Sensibiliser à la notion de bien commun et amener les élèves à prendre conscience que les actions individuelles doivent tenir compte de l'intérêt collectif ; | <p>Participer à la réalisation de projets communs. Expérimenter la prise de décision à la majorité dans la classe, à travers des conseils d'élèves qui permettent l'initiation, par la pratique, au fonctionnement du débat collectif démocratique et à l'autonomisation de l'élève.</p> <p>Développer chez l'élève le sens de la responsabilité individuelle et collective par rapport aux autres et à l'environnement [EDD]. La sensibilisation au bien commun passe notamment par l'initiation au développement durable (approche de la notion de ressources naturelles et de biodiversité).</p> <p>Les élèves apprennent progressivement à différencier l'intérêt particulier de l'intérêt général dans des situations concrètes. La prise de conscience de l'intérêt général se construit dans la participation à ce qui est utile et nécessaire au collectif dans lequel on vit. Les élèves mettent en pratique les premières notions de gestion responsable de l'environnement par des actions simples (éco-gestes).</p> <p>Reconnaitre les situations dangereuses et les événements déclencheurs pouvant être à l'origine d'un dommage pour soi ou pour les autres dans l'environnement extérieur à l'école ou à la maison (risques sanitaires, écologie). Ces démarches peuvent s'appuyer sur l'APS et le permis piéton (APER).</p> |
| Service public | <ul style="list-style-type: none"> savoir qu'il existe des institutions et des associations au service du bien commun ; | <p>Présenter une institution ou une association servant l'intérêt général (pompiers, police, métiers de la santé, par exemple). Montrer que la fonction de l'école est d'être elle aussi au service de l'intérêt général.</p> |
| Intérêt général et intérêt particulier | <ul style="list-style-type: none"> aborder des enjeux d'intérêt collectif : l'éducation pour tous, l'environnement, la sécurité, l'information. | <p>Donner un sens à la notion de fraternité en s'appuyant sur l'article 4 de la Charte de la laïcité, et montrer que cette fraternité implique de se soucier de l'intérêt général. Organiser par exemple au sein de l'école une collecte de denrées de première nécessité ou de matériel scolaire au profit d'une épicerie solidaire de proximité ou d'une association humanitaire.</p> <p>[EMI] Pour montrer que l'information relève de l'intérêt général, des activités de photo-langage peuvent être menées pour apprendre aux élèves à lire les images avec discernement.</p> <p>Permettre aux élèves d'acquérir les principes de la vie en société et de se conformer au rythme collectif (faire quelque chose ensemble ou être attentif, prendre en compte des consignes collectives, etc.), de s'approprier les règles collectives (droits et devoirs) pour apprendre ensemble. Participer à une élaboration collective de règles de vie adaptées à la classe.</p> |

La République et son fonctionnement

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|------------------|--|---|
| République | <ul style="list-style-type: none"> Savoir qu'en France le chef de l'État est le président de la République et qu'il est élu ; savoir que le maire est un élu local, et le représentant de l'État dans la commune ; connaître son rôle à la tête de la collectivité (état civil, école, environnement) ; approfondir la compréhension de la devise « Liberté, Égalité, Fraternité ». | <p>À partir de l'organisation d'une élection (délégué de classe par exemple), comprendre les règles et le fonctionnement de l'élection présidentielle.</p> <p>Faire une enquête sur les compétences des élus de la commune ; interviewer le maire de la commune ou un conseiller municipal.</p> <p>[EDD] Apprendre à connaître les opérations locales en faveur de l'environnement ; y participer.</p> <p>À partir d'un questionnaire des élèves, mettre en évidence les liens entre les différents éléments de la devise de la République : la liberté sans l'égalité fait régner la loi du plus fort ; l'égalité sans la liberté empêche les différences de s'exprimer ; la liberté et l'égalité sans la fraternité, c'est une société où chacun ne pense qu'à soi.</p> |

CM1 : Faire société

Attendus et objectifs

Dans la continuité des apprentissages du cycle 2, les élèves de CM1 trouvent progressivement leur place dans la collectivité scolaire et apprennent à y jouer un rôle croissant dans le respect de l'intérêt général. Ils acquièrent les premières connaissances du cadre général d'une société démocratique. Les apprentissages convergent désormais vers certains aspects du civisme dans les différents temps et espaces de socialisation, dont les espaces numériques. Ils s'ouvrent ainsi à la compréhension des notions de fraternité et d'égalité.

Civisme et citoyenneté

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--------------------|---|---|
| Civisme | <ul style="list-style-type: none"> Définir le civisme comme l'action d'un individu en fonction du bien public et dans le respect des règles ; | <p>Sensibiliser les élèves à l'engagement individuel et collectif en s'appuyant sur des exemples concrets.</p> <p>[EDD] Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement en développant une conscience civique et écologique (notamment en partageant harmonieusement les lieux de vie et en respectant l'environnement).</p> |
| Sobriété numérique | <ul style="list-style-type: none"> aborder des exemples de comportement civique dans la classe, l'école, dans la vie quotidienne, en ligne, et en faveur de l'environnement ; | <p>Reconnaitre des situations de danger, alerter et se mettre en sécurité (APS, APER).</p> <p>[EMI] Afin de développer un civisme numérique, s'appuyer sur la charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numériques. Plus particulièrement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - travailler sur les espaces de travail accessibles aux élèves (espace numérique de travail, blog de classe, d'école, etc.) ; - penser cet apprentissage comme une déclinaison en ligne de ce qu'on leur demande de faire hors ligne ; - renforcer les compétences des élèves en matière de recherche info-documentaire en ligne : appréhender le lien entre image et texte, distinguer émetteur et récepteur, aborder la notion de « source », interroger la notion d'information ; - produire et diffuser de l'information en classe (initier à la pratique médiatique) ; - envisager les conséquences en matière environnementale des usages du numérique (par exemple la consommation énergétique des serveurs, des applications, etc.) et souligner l'importance d'une sobriété numérique ; - aborder la question du droit à la déconnexion numérique et de son importance pour la santé mentale et physique. Cette démarche contribue au développement des compétences numériques (CRCN). |
| Incivilités | <ul style="list-style-type: none"> connaître et appliquer les règles de civilité en société ; identifier les incivilités et comprendre pourquoi elles nuisent à la vie en commun ; | <p>Montrer comment la politesse fait partie du civisme par la connaissance volontaire des règles et le respect des autres qu'elle implique. Montrer en s'appuyant sur des exemples pourquoi les incivilités nuisent à la collectivité.</p> |
| Démocratie | <ul style="list-style-type: none"> apprendre la signification du terme « démocratie » et le fonctionnement du suffrage direct. | <p>Exposer les principes généraux de la démocratie en France en abordant les notions de citoyenneté, de vote et de participation aux décisions. Expliciter les articles 3, 6 et 16 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC) : articuler une réflexion sur la démocratie scolaire (conseils d'élèves, conseils de classe, etc.) et les notions de souveraineté populaire, de volonté générale, d'égalité devant la loi et de séparation des pouvoirs.</p> |

L'égalité dans la dignité

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|--|
| Égalité, dignité, discriminations Tolérance | <ul style="list-style-type: none"> Comprendre la notion d'égalité en droit ; comprendre ce qu'implique le principe de dignité de la personne humaine. | <p>À partir de situations réelles ou fictives, identifier des situations dans lesquelles l'égalité n'est pas respectée et des situations de discrimination ou d'atteintes à la personne d'autrui.</p> <p>Dans le cadre d'activités de groupe, développer chez l'élève le respect de son intégrité personnelle et de celle des autres, dans leur diversité (croyances, convictions, etc.). Mettre en place des situations</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>permettant à chacun d'assumer ses choix et de respecter ceux des autres.</p> <p>[EMI] Aborder le phénomène des cyberviolences ; démontrer que ces actes peuvent entraîner du harcèlement en ligne ; rappeler la règle et le droit ; faire le lien avec le CRCN.</p> <p>Ces démarches peuvent s'appuyer sur le programme d'éducation à la vie affective et relationnelle et le dispositif Phare.</p> |
|--|--|--|

Comment faire société

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|------------------------|--|--|
| Fraternité et empathie | <ul style="list-style-type: none"> Comprendre la notion de fraternité, valeur et principe de la République ; comprendre ce qu'implique et permet l'empathie. | <p>À l'occasion d'un débat réglé, amener l'élève à exprimer ses opinions personnelles tout en tenant compte de la sensibilité des autres (nuancer son propos, modérer son attitude).</p> <p>Par une discussion collective, amener les élèves à définir égoïsme et altruisme.</p> <p>À partir de situations de tensions entre élèves, réelles ou fictives, faire réfléchir les élèves à ce que cela implique d'être un élève parmi d'autres élèves (tolérance envers autrui et ses idées en dehors de la camaraderie et de l'amitié).</p> <p>Dans le cadre du développement des compétences psychosociales, développer l'empathie comme moteur pour lutter contre les discriminations, la violence physique ou verbale, le harcèlement, les cyberviolences.</p> |

CM2 : Vivre en république

Attendus et objectifs

Par la compréhension des notions de droit, de devoir, de règle et de liberté, les élèves ont commencé à appréhender la citoyenneté française. En CM2, ils sont amenés à comprendre les fondements de la vie en république. Ils découvrent ainsi le fonctionnement des institutions au moyen de cas pratiques en lien avec leur quotidien. Par la sensibilisation aux préjugés et aux stéréotypes, ils identifient les atteintes à autrui et apprennent le respect de la dignité de la personne humaine et l'égalité des droits.

Citoyenneté et nationalité

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|--|---|
| Citoyenneté Droits civils et politiques | <ul style="list-style-type: none"> Connaître les conditions d'acquisition de la nationalité française : montrer le lien étroit entre citoyenneté et nationalité. Un citoyen bénéficie de droits civils, puis politiques à sa majorité, et tout individu bénéficie de droits civils ; connaître le rôle politique des citoyennes et des citoyens : ils ont vocation à participer à la vie politique du pays et à l'évolution des institutions (découverte des procédures générales d'élaboration de la loi) ; | <p>À partir de l'article 7 de la Convention internationale des droits de l'enfant, faire comprendre que tout enfant possède dès sa naissance des droits, dont celui d'acquiescer une nationalité. Par des exemples choisis illustrant des droits, comprendre qu'en France, tout individu bénéficie de droits comme celui à l'éducation, d'être soigné, etc.</p> <p>L'élève doit être en mesure à partir de la lecture d'articles choisis de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC) de citer quelques droits individuels et collectifs comme le droit à la liberté d'expression (art. 11), d'opinion (art. 10), le droit à la sûreté (art. 2). Il doit savoir les distinguer des droits politiques comme le droit de vote et d'éligibilité qui permettent de participer aux décisions de la vie publique. Ces droits sont illustrés avec des situations concrètes de la vie quotidienne.</p> <p>L'expérience des conseillers municipaux juniors est considérée en vue d'expliquer le rôle politique du citoyen qui, par le vote, participe à la vie de sa cité. Une rencontre avec des élus locaux (maire de la commune, conseillers municipaux) peut être ainsi l'occasion pour les élèves d'appréhender l'engagement de citoyennes et de citoyens actifs qui se sont portés candidats à une élection municipale, et de comprendre les modalités d'exercice de leur mandat local.</p> <p>La participation au concours Le Parlement des enfants favorise la pratique du dialogue et du débat démocratique des élèves. Cette action éducative permet aux élèves de découvrir le rôle du législateur.</p> |
| Devoirs | <ul style="list-style-type: none"> connaître les devoirs du citoyen et de toute personne résidant sur le territoire national : | <p>L'étude de plusieurs articles de la DDHC permet également de caractériser différents devoirs du citoyen, comme sa participation au financement des charges supportées par l'État par le paiement de l'impôt (art. 13).</p> |

| | | |
|-----------------------|---|---|
| | <p>respecter les lois, contribuer à financer les dépenses publiques. Chaque citoyen doit respecter les droits des autres qui sont identiques aux siens (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, art. 3 et 13) ;</p> | <p>En expliquant que les électeurs et les électrices sont à l'origine des lois en vigueur par l'intermédiaire de leurs représentants démocratiquement élus, et en se référant à l'article 3 de la DDHC et l'article 3 de la Constitution affirmant que la souveraineté nationale appartient au peuple, l'élève doit comprendre que les citoyennes et les citoyens participent de l'élaboration des lois en même temps qu'ils doivent les respecter.</p> |
| Symboles républicains | <ul style="list-style-type: none"> comprendre que le terme de devoir peut aussi désigner une réalité plus morale, qui doit guider le citoyen dans son comportement dans l'espace public ; | <p>La description d'une carte électorale peut être l'occasion de faire réfléchir à la notion de devoir civique à partir de la mention « Voter est un droit, c'est aussi un devoir civique » et de faire comprendre que par leur vote citoyennes et citoyens assurent le bon fonctionnement de la démocratie.</p> <p>[EDD] Des exemples choisis de comportements dans la vie quotidienne (recyclage, réduction des déchets, lutte contre le gaspillage, etc.) sont mis en lien avec l'éco-citoyenneté et présentés comme un autre exemple de devoir civique, celui de défendre l'environnement.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> connaître et comprendre les symboles républicains mentionnés par la Constitution : drapeau, hymne, devise, et d'autres coutumiers comme Marianne ; connaître la fête nationale du 14 juillet (héritière de la Fête de la Fédération de 1790) ; comprendre la nécessité de respecter ces symboles ; savoir que la République française est membre de l'Union européenne (UE). | <p>La République est héritière d'une histoire, elle se rend visible par des symboles fédérateurs. Connaître des lieux de la mémoire collective et les dates de commémorations, et faire apparaître ce que nous devons aux générations antérieures (visiter des lieux de mémoire ; lire un témoignage d'ancien combattant ; identifier des traces laissées par l'histoire). Participer à la commémoration du 11 novembre.</p> <p>Connaître le drapeau européen, comprendre pourquoi il est associé au drapeau tricolore sur les bâtiments publics et reconnaître l'hymne européen.</p> |

Libertés et droits fondamentaux

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--------------------------------|--|--|
| Liberté Droits fondamentaux | <ul style="list-style-type: none"> Faire connaître les droits et libertés fondamentaux institués par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (1789), la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) et la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000) ; mettre en avant certains droits politiques, économiques et sociaux qui en découlent : suffrage universel, droit à l'emploi, à la protection de la santé, à la gratuité de l'enseignement public, accès à la culture, droits environnementaux (Charte de l'environnement) ; | <p>Aborder des textes qui recensent les libertés et droits fondamentaux reconnus en France (depuis la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen jusqu'à la Constitution de 1958) et au sein de l'Union européenne (Charte des droits fondamentaux).</p> <p>Découvrir les libertés fondamentales, à la fois individuelles et collectives (liberté d'expression, liberté d'opinion, liberté d'association) ; expliquer que ces libertés comportent aussi des limites pour que la liberté des uns n'entrave pas celle des autres (art. 4 DDHC). Ainsi, la liberté d'expression énoncée à l'article 11 de la DDHC peut être mise en lien avec la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, de l'imprimerie et de la librairie, encadrant cette liberté.</p> <p>Lire et expliquer les articles 1 et 2 de la DDHC (les droits fondamentaux et leurs fondements.)</p> <p>[EDD] Expliquer comment la référence aux droits de l'homme permet de s'attaquer aux problèmes environnementaux (exemple de la Convention de Berne relative à la conservation de la vie sauvage et du milieu naturel de l'Europe, 1979). Présenter la Charte de l'environnement.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> montrer que les droits fondamentaux s'exercent dans le cadre de la loi (exemple de la liberté d'expression) ; approfondir avec les droits dits « de troisième génération », qui résultent du droit de chacun de « vivre dans un environnement équilibré et respectueux de la santé » (art. 1^{er} de la Charte de l'environnement). | <p>Un travail sur la liberté d'expression, abordée dans le cadre des médias d'information, peut être mené lors de la Semaine de la presse et des médias dans l'école.</p> <p>En lien avec les articles 13 et 17 (CIDE), lier la question des libertés et du droit à la découverte des réseaux sociaux (qui ne sont pas un espace de non-droit) et la liberté d'expression. Aborder la notion de pseudonymes et d'anonymat.</p> <p>[EMI] Aborder la question de la liberté d'expression par l'exemple de la liberté de la presse à travers le monde. Faire comprendre que l'accès à une information fiable et vérifiée est essentiel en démocratie. Appréhender la notion de « désinformation » avec les élèves (et ses possibles conséquences). Consolider les bonnes pratiques face à l'information (évoquer par exemple les lois de 2018 relatives à la manipulation de l'information).</p> |
|--|--|--|

Respecter les droits de tous

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--------------------------------|---|--|
| Discriminations Stéréotypes | <ul style="list-style-type: none"> Montrer que la lutte contre les discriminations suppose la déconstruction des préjugés et des stéréotypes ; faire reconnaître les atteintes aux personnes : le racisme, l'antisémitisme, le sexisme, la xénophobie, l'homophobie, le harcèlement ; savoir que l'expression des discriminations est sanctionnée par la loi. | <p>[EMI] Conduire une réflexion avec les élèves sur le respect dans un contexte numérique et, notamment, celui des réseaux sociaux : étudier le rôle des médias dans la construction et le renforcement des stéréotypes et des préjugés ; aborder la notion de « haine » ; questionner le rôle des réseaux sociaux et leur mécanique de diffusion de contenus irrespectueux ; faire comprendre que la diffusion et la rediffusion de ces contenus constituent des manières de porter atteinte à la dignité et à la sécurité des personnes ; expliquer pourquoi ils sont punis par la loi.</p> <p>Les élèves comprennent le rôle du témoin de situations de discriminations ou de harcèlement et l'importance de signaler celles-ci. Cette démarche peut s'inscrire dans le programme Phare.</p> |

À l'école laïque

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|----------------------|---|--|
| Laïcité (vue en CE1) | <ul style="list-style-type: none"> Le respect des croyances est assuré, mais, comme ailleurs, leur expression est limitée par la loi. Celle-ci protège les élèves de toute influence religieuse et préserve leur liberté de conscience ; nul ne peut être discriminé pour sa croyance ou ses convictions, mais nul n'a non plus le droit d'imposer ses croyances ou ses convictions aux autres. | <p>Les élèves sont sensibilisés au respect de la diversité des croyances et des convictions de chacun dans les limites fixées par la loi.</p> <p>À partir de la lecture et de l'étude d'articles de la Charte de la laïcité, les élèves expliquent pourquoi l'école est laïque et discernent les comportements remettant en cause la laïcité (art. 13 du préambule de la Constitution de 1946, loi du 15 mars 2004). Des références historiques comme les lois scolaires de 1881-1882 peuvent être mobilisées pour démontrer l'ancrage historique de la laïcité et la place particulière de l'école dans la conquête de ce principe. Une approche de la loi de 1905 permet de comprendre la laïcité comme principe d'organisation de notre société.</p> <p>Ces démarches peuvent être mises en œuvre à l'occasion de la Journée de la laïcité du 9 décembre.</p> |

COLLÈGE

Les horaires indiqués ci-dessous le sont à titre indicatif.

Sixième : Apprendre à vivre dans une société démocratique

Attendus et objectifs

Au collège, l'élève arrive dans un nouvel espace réglé auquel il a été préparé pendant les deux premières années du cycle 3. Il y poursuit l'apprentissage de la citoyenneté et affine sa compréhension de l'articulation entre l'individuel et le collectif en

abordant des aspects fondamentaux de la vie dans une société démocratique : élire ses représentants et représenter les autres, respecter des règles collectives et comprendre pourquoi on les respecte – notamment sous l’angle de la laïcité scolaire –, protéger sa vie privée et celle des autres tout en participant à la vie publique. Prenant conscience de ses responsabilités, l’élève se familiarise avec certains principes fondamentaux : celui de la liberté de conscience, qui garantit la laïcité ; celui de la dignité de la personne humaine, qui garantit à son tour le respect de sa vie privée et constitue une clef pour comprendre la raison d’être des règles et des lois de la démocratie.

Représenter les autres et servir l’intérêt général (5 à 6 heures)

| Notions abordées | Contenus d’enseignement | Démarches et situations d’apprentissage possibles |
|--|---|---|
| Représentation et démocratie représentative (vue en CM1) Vote | <ul style="list-style-type: none"> Les représentantes et représentants, choisis par un vote, portent la parole des autres, participent à des délibérations collectives et à la prise de décision ; à toutes les échelles (classe, collège, commune, département, région, pays, Union européenne), ils répondent à des besoins collectifs : éducation, santé, secours, transport, enjeux du développement durable et de la transition écologique ; | <p>À partir des missions du délégué de classe et des autres fonctions représentatives au collège (éco-délégués, représentants au conseil de la vie collégienne) ou en dehors (conseillers départementaux jeunes), travailler sur les différentes échelles de représentation (jusqu’à l’Assemblée nationale et au Parlement européen) pour faire comprendre l’intérêt du vote, les responsabilités d’un représentant et la contribution de chacun à des prises de décision qui concernent l’intérêt général.</p> <p>Le Parlement des enfants peut être l’occasion, à partir d’un projet spécifique, de comprendre la notion d’intérêt général.</p> |
| Intérêt général (vu en CE2) | <ul style="list-style-type: none"> l’intérêt général est l’intérêt commun de tous les membres de la société. Il n’est pas toujours compatible avec les intérêts de chacun ; dans une perspective de développement durable, la définition de l’intérêt général prend en compte les générations futures ; | <p>[EDD] À partir d’objectifs de développement durable (ODD 12, 13, 14), faire comprendre le sens de l’intérêt général, pour passer du geste individuel à l’action publique ; suivre et expliquer les mécanismes d’une décision prise, soit dans une instance du collège (par les éco-délégués ou d’autres élèves), soit par une collectivité territoriale, voire par l’État.</p> |
| Responsabilité (vue en CP, CE1, CE2) | <ul style="list-style-type: none"> les représentants élus sont responsables : ils expriment la parole des électeurs et suivent les règles des assemblées et des conseils dans lesquels ils sont élus. | |

Respecter des règles et en comprendre la finalité : l’exemple de la laïcité à l’École (5 à 6 heures)

| Notions abordées | Contenus d’enseignement | Démarches et situations d’apprentissage possibles |
|--|---|---|
| Laïcité (vue en CE1, CM2) Liberté de conscience | <ul style="list-style-type: none"> La laïcité garantit la liberté de conscience et l’égalité de toutes les citoyennes et tous les citoyens, quelles que soient leurs croyances ou opinions ; la neutralité de l’État à l’égard des religions et le libre exercice des cultes (loi de 1905) ; la liberté de conscience est celle de croire, celle de ne pas croire, celle aussi de changer de croyance ou de religion ; la laïcité est un principe juridique et non une opinion, elle diffère par conséquent de l’athéisme ou de l’agnosticisme, qui constituent des options philosophiques personnelles ; la laïcité à l’école protège la liberté de choix de chaque enfant : elle crée un espace neutre à l’abri des prosélytismes (loi du 15 mars 2004 ; Charte de la laïcité) ; dans ce but, la laïcité impose des règles à tous les membres de la communauté scolaire, elle prépare les élèves à vivre dans une communauté nationale où différentes opinions philosophiques et religieuses peuvent s’exprimer et être discutées dans le cadre de la loi. | <p>À partir de la Convention internationale des droits de l’enfant de 1989 (art. 2, 12 à 14 et 28) et d’une étude de ses principes, définir ce que sont des droits, notamment la liberté de conscience, et expliquer que des devoirs découlent de ces droits.</p> <p>Comparer la loi du 15 mars 2004 (et sa traduction dans le règlement intérieur) avec les articles 4 et 10 de la DDHC et la Charte de la laïcité pour permettre aux élèves de comprendre pourquoi l’école est un espace particulier d’apprentissage les protégeant de toute pression et comment un interdit permet leur protection.</p> <p>En s’appuyant sur la conception française de la laïcité (art. 1 et 2 de la loi de 1905), faire comprendre aux élèves que ce principe s’applique différemment selon les espaces et personnes concernés (sphère publique, espace public, sphère privée), et mettre en évidence la particularité de l’école, pour les usagers et pour les personnels.</p> <p>La Journée de la laïcité du 9 décembre est l’occasion de valoriser les projets conduits sur ce thème.</p> |

Avoir des droits en tant que personne et respecter ceux des autres : l'exemple du droit à la vie privée (5 à 6 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|--|--|
| Vie privée | <ul style="list-style-type: none"> L'enfant comme l'adulte a droit au respect de sa vie privée (CIDE, DDHC et Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne) ; le droit au respect de la vie privée comprend le droit à l'intimité et la protection du droit à l'image ; l'intimité d'une personne recouvre la vie affective et sexuelle de cette personne ; | <p>Mettre en rapport, d'une part, des textes garantissant ce droit de manière générale et, d'autre part, l'article 16 de la CIDE ; montrer que le droit à la vie privée est adossé au droit à la vie (art. 6) et au droit à un nom et à une nationalité (art. 7 et 8).</p> <p>[EMI] À partir de situations concrètes, faire identifier aux élèves les risques liés aux usages numériques (cyberharcèlement, désinformation, risques pour la santé) pour faire comprendre pourquoi l'âge de la majorité numérique a été fixé à quinze ans par le législateur (loi du 7 juillet 2023).</p> |
| Identité (vue en CP) dans un contexte numérique Responsabilité (dans ses pratiques communicationnelles) (vue en CP, CE1, CE2) | <ul style="list-style-type: none"> ce droit doit être également respecté dans l'univers numérique et les réseaux sociaux (majorité numérique, données personnelles, traces numériques, réputation numérique). | <p>À l'appui des ressources proposées par la CNIL dans le cadre du CRCN et de la Charte pour l'éducation à la culture et à la citoyenneté numérique, faire réfléchir à ce que sont des traces numériques, à la nécessité de les protéger (contre des usages commerciaux, mais aussi à des fins politiques) et à leur incidence sur la réputation d'une personne (tension entre droit à l'oubli et difficulté à le faire effectivement valoir).</p> <p>Le <i>Safer Internet Day</i>, inscrit dans le programme Phare, est l'occasion de sensibiliser les élèves à un usage raisonné du numérique.</p> <p>S'appuyer sur PIX.</p> |

Cinquième : Égalité, fraternité et solidarité

Attendus et objectifs

En classe de cinquième, il s'agit de faire comprendre le projet social de la République qui se fonde sur les valeurs et principes d'égalité et de fraternité. On élargit à sa dimension citoyenne le travail que mènent les élèves sur leur rapport à autrui et sur leur place dans la collectivité, en exposant les mécanismes visant à réduire, compenser, voire supprimer les inégalités. L'étude d'exemples de l'action de la puissance publiques en matière de protection et de solidarité permet d'illustrer la mise en œuvre de l'idéal de la fraternité républicaine. On souligne ainsi le rôle des différents acteurs et intervenants, ainsi que leur complémentarité, qu'ils soient locaux, régionaux ou nationaux, associatifs ou étatiques. La fraternité suppose de considérer l'autre comme son égal et d'estimer qu'il est du devoir de chacun de venir en aide aux autres en cas de nécessité.

Agir pour l'égalité femmes-hommes et lutter contre les discriminations (9-11 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|--|
| Égalité (vue en CM1) femmes-hommes Égalité en droits, parité | <ul style="list-style-type: none"> L'égalité entre les femmes et les hommes est un principe fondamental de la République française, garanti par la Constitution (article 3 du préambule de 1946 : « La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme. ») et des démocraties modernes, c'est aussi un objectif de développement durable (ODD5) ; dans la vie professionnelle et quotidienne, de nombreuses inégalités demeurent et les violences sexistes et sexuelles persistent, qui nécessitent l'action des pouvoirs publics et de la société civile ; | <p>À partir de textes de loi (droit de vote des femmes en 1944, droit d'exercer une profession sans autorisation du mari en 1965, loi sur l'interruption volontaire de grossesse (IVG) en 1975, loi sur l'autorité parentale conjointe en 1987, loi sur la parité en 2000), montrer que l'égalité des droits entre les femmes et les hommes est le résultat de combats. L'étude de la loi sur la parité permet de montrer comment on passe de l'égalité en droits à un égal accès aux mandats politiques, tout en soulignant les limites de l'application de la loi.</p> <p>À partir de la représentation féminine et masculine des branches de métiers, d'une part, et à partir des inégalités salariales, d'autre part, faire comprendre les décisions et l'action de l'État dans ce domaine en se référant à l'article 6 de la DDHC.</p> <p>Travailler avec les élèves sur les stéréotypes de genre à l'école, notamment à partir de données sur l'orientation et les carrières professionnelles. Mettre en rapport les freins dans la carrière des femmes et les actions conduites pour y remédier.</p> <p>En lien avec l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, étudier la prévention des violences sexistes et sexuelles pour assurer la sécurité de toutes et tous.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>Discrimination (vue en CM1) Inclusion</p> | <ul style="list-style-type: none"> la discrimination est un délit qui contrevient au principe d'égalité. Le Code pénal définit la discrimination comme « toute distinction opérée entre les personnes physiques » selon des critères liés à leur origine, à leur sexe, orientation sexuelle et identité de genre, à leur nationalité, à leur religion, à leur apparence physique, leur handicap, leur situation de grossesse, leur santé ou leur activité syndicale, etc. (art. 225-1), punie dans certaines situations constituant un traitement défavorable (art. 225-2) ; | <p><i>Ces démarches peuvent s'inscrire dans les projets d'éducation à la citoyenneté visant à favoriser l'égalité filles-garçons (concours, interventions de partenaires associatifs, démarche de labellisation, etc.) et nourrir le parcours Avenir des élèves (« Découverte des métiers »).</i></p> <p>Travailler à partir de situations ayant donné lieu à l'intervention du Défenseur des droits. Partir d'une situation de scolarisation d'enfants en situation de handicap pour évoquer l'inclusion scolaire de tous les enfants sans aucune distinction.</p> <p>Montrer comment, dans le cadre du droit international (art. 23 CIDE), l'État cherche à corriger par la législation (loi du 11 février 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école) des situations d'inégalités et à améliorer progressivement l'accueil et la prise en charge des enfants en situation de handicap.</p> <p>En se référant à la loi du 27 mai 2008 punissant les discriminations, étudier le cas d'une condamnation judiciaire (par exemple dans le monde du travail).</p> |
| <p>Racisme, antisémitisme, antitsiganisme, xénophobie, haine anti-LGBT</p> | <ul style="list-style-type: none"> à la racine des agissements discriminatoires se trouvent des mécanismes d'exclusion (stéréotypes, préjugés, etc.) qui réduisent l'identité d'un individu à son appartenance à un groupe que l'on stigmatise. On retrouve ces stéréotypes dans le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, punis par la loi ; | <p>À partir de l'expression de stéréotypes ou de préjugés, montrer qu'ils constituent des mécanismes d'exclusion, parmi d'autres, qui peuvent être à l'origine d'agissements à caractère discriminatoire (injures, harcèlements, violences, etc.) punis par la loi.</p> <p><i>Cette démarche peut s'inscrire dans les projets d'éducation à la citoyenneté visant à lutter contre les discriminations (concours, interventions de partenaires associatifs, commémorations, visites d'un lieu d'histoire et de mémoire, etc.).</i></p> |
| <p>Harcèlement</p> | <ul style="list-style-type: none"> les agissements discriminatoires sont aussi à la racine du harcèlement, y compris du harcèlement en ligne (depuis 2022, le harcèlement scolaire est reconnu comme un délit). | <p>[EMI] En abordant des discours haineux en ligne, qu'ils soient oraux ou écrits, faire émerger les mécanismes d'exclusion et de harcèlement qui s'appuient sur des stéréotypes et des préjugés posés sur une identité puis s'appuyer sur des points de droit spécifiques à la discrimination choisie comme support d'étude.</p> <p>Étudier comment le droit s'adapte pour mieux lutter contre les discours de haine (création de l'Observatoire de la haine en ligne rattaché à l'ARCOM créé par l'article 16 de la loi contre les discours haineux en ligne du 24 juin 2020 ; règlement européen sur les services numériques en ligne - <i>Digital Services Act</i>).</p> <p><i>Cette démarche peut s'inscrire dans les projets d'éducation aux médias et à l'information (concours, interventions de partenaires, médias scolaires, etc.), et contribuer au développement des compétences numériques (CRCN). Le travail sur le harcèlement peut être inscrit dans le dispositif Pharee ou la participation au concours « Non au harcèlement ».</i></p> |

La solidarité et ses échelles (7-9 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|----------------------------------|--|--|
| <p>Solidarité Fraternité</p> | <ul style="list-style-type: none"> Le principe de solidarité signifie que la Nation assure aux individus libres et égaux en droit une protection. Au nom de ce principe, lié à l'idéal de fraternité, l'État, les collectivités territoriales et la société civile (associations) unissent leurs forces pour réduire les inégalités et protéger les citoyennes et les citoyens contre | <p>Donner des exemples de missions des communes, des départements et des régions.</p> <p>Prendre l'exemple de l'Éducation nationale pour comprendre la mise en œuvre du principe de solidarité : sa part dans le budget de l'État, son ambition de réduire les inégalités en donnant à tous accès à la connaissance ; la contribution des régions, des départements et des communes.</p> <p>Montrer la contribution des associations à la solidarité</p> |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Risques sociaux Sécurité sociale | <p>les risques sociaux et environnementaux ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'impôt traduit la participation des citoyennes et des citoyens à la solidarité nationale (impôts directs et indirects) ; • la solidarité s'exerce également à l'échelle de l'Union européenne et, dans le cadre de l'aide au développement (y compris durable), à l'échelle mondiale (institutions internationales et ONG) ; • les risques sociaux (maladie, accident, invalidité, grossesse non désirée, perte d'emploi, perte d'autonomie liée à l'âge) sont tous les événements auxquels les individus risquent de ne pouvoir faire face avec leurs seules ressources. La Sécurité sociale et le système public de santé participent de la solidarité nationale ; le droit international garantit aux enfants le droit à la santé et à la sécurité sociale (art. 24 à 26 CIDE) ; | <p>nationale et leur reconnaissance par l'État (intérêt public, exonération fiscale).</p> <p><i>Cette démarche peut s'inscrire dans les projets d'éducation à la citoyenneté (interventions de partenaires et d'élus, appui sur les élèves élus au conseil départemental, conseils municipaux de jeunes, etc.) et dans le cadre de l'éducation économique, budgétaire et financière (Éduc'fi).</i></p> <p>[EDD] Montrer comment le droit international (accord de Paris sur le climat) prévoit une aide des pays développés aux pays en développement pour lutter contre les effets du changement climatique (atténuation et adaptation).</p> <p>[EDD] L'ODD 3 « Bonne santé et bien-être » constitue un point d'entrée pour expliquer une politique de prévention en matière de santé publique ; par exemple : les campagnes de vaccination contre la grippe, contre l'infection du papillomavirus humain, le programme national nutrition santé (PNNS). Ces exemples aident à comprendre la responsabilité de l'État en matière de protection et de prévention et la responsabilité individuelle de chacun.</p> <p>À partir de politiques publiques de santé, présenter des dispositifs nationaux d'accès aux soins, de prise en charge du grand âge, de développement des liens intergénérationnels, de lutte contre les déserts médicaux ainsi que leur mise en œuvre à l'échelle locale. Sensibiliser au don de sang, acte de citoyenneté et de solidarité.</p> |
| Risques environnementaux | <ul style="list-style-type: none"> • les risques environnementaux (pollutions, incendies, catastrophes naturelles liées ou non au changement climatique) nécessitent la mobilisation de moyens à toutes les échelles, pour la prévention, la mise en sécurité des personnes, l'aide aux victimes et la reconstruction (loi du 13 août 2004). | <p>À partir de politiques publiques de santé, présenter des dispositifs nationaux d'accès aux soins, de prise en charge du grand âge, de développement des liens intergénérationnels, de lutte contre les déserts médicaux ainsi que leur mise en œuvre à l'échelle locale. Sensibiliser au don de sang, acte de citoyenneté et de solidarité.</p> <p>À partir de l'exemple d'un territoire touché par une catastrophe environnementale, étudier comment se déploie la solidarité nationale – tant par l'intervention des forces de sécurité intérieure (sécurité civile, police et gendarmerie) que par la mobilisation des services de l'État – en vue de la prise en charge des victimes et de la reconstruction.</p> <p>Considérer les territoires touchés par une pollution lente et invisible en lien avec les activités humaines ; leurs répercussions sur la santé publique ; l'environnement et les politiques de gestion des risques (expositions aux polluants et perturbateurs endocriniens, qualité des eaux).</p> <p>En s'appuyant sur la loi du 13 août 2004, montrer que la sécurité civile est l'affaire de tous et souligner l'importance de la prévention. S'appuyer sur le dispositif des cadets de la sécurité civile.</p> |

Quatrième : Défendre les droits et les libertés

Attendus et objectifs

La classe de quatrième s'attache à approfondir le sens du premier principe de la devise de la République : la liberté. Il s'agit de faire comprendre aux élèves comment la liberté se décline dans les libertés et comment celles-ci s'inscrivent dans un cadre légal qui les sauvegarde tout en les limitant au nom de l'intérêt général. La loi et l'organisation de la justice sont abordées comme des instruments en vue de la protection des individus, en tant qu'elles permettent de pallier les atteintes à leurs libertés et de maintenir l'ordre public garanti par l'État au nom de l'intérêt général de la Nation.

L'État de droit et les libertés (9 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|--|---|
| Libertés et droits fondamentaux (vus en CM2) Libertés individuelles et libertés collectives (vues en CM2) | <ul style="list-style-type: none"> • Les libertés individuelles permettent aux citoyennes et aux citoyens d'être maîtres de leurs mouvements et de leurs choix (liberté de circulation ou de mariage, par exemple), mais aussi de leurs opinions et croyances (liberté d'opinion, liberté de conscience), ainsi que d'exprimer celles-ci (liberté | <p>À partir de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (préambule, art. 2), de la Déclaration universelle des droits de l'homme (préambule, art. 1 et 2) et de la Convention internationale des droits de l'enfant, faire comprendre aux élèves que ces textes leur garantissent des droits et libertés au quotidien : intérêt supérieur de l'enfant (art. 3 CIDE), liberté d'expression (art. 13), liberté d'association et de réunion (art. 15), liberté d'information</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Ordre public</p> | <p>d'expression), y compris en ligne. Les libertés collectives leur permettent de s'associer les uns avec les autres et de s'engager dans la vie de la société (droit de réunion, d'association, de manifestation, droit syndical, liberté de la presse). Il s'agit de libertés fondamentales et de droits inconditionnels associés à l'idée de dignité humaine ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • nos libertés sont toutefois encadrées par la loi et limitées, en premier lieu par les libertés des autres, que nous n'avons pas le droit d'entraver ou de violer (art. 4 DDHC) ; ensuite par la défense de l'ordre public qui concerne non seulement la sécurité, mais également la tranquillité, la salubrité, le respect de la dignité de la personne humaine, qui permettent à chacun de jouir de ses droits et de ses libertés ; | <p>(art. 17). À partir d'un exemple, étudier différents aspects de la liberté d'expression et de la liberté de la presse (définition, fondement en droit, enjeux, menaces, limites). [EMI] Travailler sur la liberté d'expression en ligne.</p> <p>À partir de l'exemple de la lutte contre les dérives sectaires, montrer que la loi ne définit pas la secte (au nom de la liberté de croyance), mais permet de réprimer les dérives sectaires, qui portent atteinte à l'ordre public, mais aussi aux droits fondamentaux, à la sécurité ou à l'intégrité des personnes.</p> |
| <p>État de droit et hiérarchie des normes</p> | <ul style="list-style-type: none"> • les libertés sont garanties par le droit : elles figurent dans le bloc de constitutionnalité reconnu par le Conseil constitutionnel, et l'action de l'État elle-même est soumise à la justice (son action ne peut violer les droits du citoyen) ; | <p>À partir de décisions du Conseil constitutionnel ou du Défenseur des droits, étudier les lieux de privation de liberté ; leur diversité, les contrôles auxquels ils sont assujettis.</p> |
| <p>Justice et institutions judiciaires</p> | <ul style="list-style-type: none"> • l'indépendance de la justice est une condition de l'État de droit, son organisation garantissant le traitement équitable des justiciables ; • les droits et libertés sont enfin garantis par des traités internationaux et leur respect contrôlé par des cours supranationales (Cour européenne des droits de l'homme notamment). | <p>À partir d'un cas précis (audience correctionnelle), présenter les grands principes d'organisation et de fonctionnement de la justice : dualité des ordres de juridiction ; distinction première instance, appel et cassation ; rôle des cours suprêmes, Conseil d'État et Cour de cassation ; le rôle et le fonctionnement des jurys populaires ; la justice des mineurs et le droit à la protection.</p> <p><i>Ces propositions peuvent s'inscrire dans un projet d'éducation à la citoyenneté, aux médias et à l'information (concours Découvrons notre Constitution, intervention de partenaires dans le champ des médias et de l'information, Semaine de la presse et des médias dans l'école, etc.). Utiliser le Passeport Educdroit pour aborder les différents aspects traités sous l'angle des règles de droit.</i></p> |

Défendre le cadre démocratique : sécurité et défense nationale (9 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|--|--|
| <p>Ordre public et souveraineté nationale Défense</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La « sûreté » fait partie des droits affirmés par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen (DDHC, art. 2). Elle signifie à la fois que les droits du citoyen sont protégés et qu'il doit se trouver en sécurité. Les forces de sécurité intérieure, comme la police, la gendarmerie, les pompiers et les douanes, répondent à cette exigence ; • les forces armées ont vocation à défendre la souveraineté nationale, qui peut se trouver menacée ; elles ont aussi pour mission de servir la Nation quand elle est engagée par des traités ou comme membre d'organisations internationales comme l'ONU. La défense doit également affronter de | <p>Aborder des exemples (plan Vigipirate, crise du Covid). Prendre l'exemple des incendies de forêt, pour montrer l'action des pompiers et de la sécurité civile, et en particulier la sécurisation des habitations.</p> <p>[EDD] Aborder un exemple d'action de l'Office français de la biodiversité.</p> <p>Appréhender les missions des forces de sécurité et des armées à partir d'une participation à une opération internationale.</p> <p>[EMI] À partir de l'étude de tentatives d'ingérences étrangères repérées par VIGINUM, comprendre les mécanismes et enjeux de la guerre informationnelle.</p> <p><i>Ces propositions peuvent s'inscrire dans la participation aux exercices de sécurité de l'établissement, à différents dispositifs en lien avec l'éducation à la défense (classe de défense à la sécurité globale, intervention d'acteurs de la défense et de la sécurité).</i></p> |

| | | |
|--|---|--|
| | nouveaux enjeux comme la guerre informationnelle et la cyberdéfense ; <ul style="list-style-type: none"> • la police de l'environnement assure la protection du droit de chacun à vivre dans un environnement « sain et équilibré ». | |
|--|---|--|

Troisième : Faire vivre la démocratie

Attendus et objectifs

La troisième, dernière année du cycle 4, offre une vue synthétique de la vie démocratique, dans une approche permettant de montrer comment les institutions de la République sont vivifiées par les débats qu'elles rendent possibles et qu'elles encadrent. Elle permet en outre de souligner que la vie démocratique repose essentiellement sur l'engagement effectif des citoyennes et des citoyens dans la vie économique, sociale et politique. La démocratie est ainsi envisagée comme un idéal à atteindre et non comme une réalité figée et immuable. Il en résulte que chaque citoyen peut agir et participer à la vie de la démocratie.

Les règles du jeu démocratique (6 à 8 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|--|---|
| Constitution | <ul style="list-style-type: none"> • La Constitution, norme juridique fondamentale, garantit les droits et libertés, détermine la séparation des pouvoirs, ainsi que le contrôle de l'action du gouvernement par le Parlement ; • la Constitution de la V^e République fait référence à d'autres textes qui ont une valeur constitutionnelle (DDHC, préambule de la Constitution de 1946, Charte de l'environnement) ; | Montrer comment fonctionnent les institutions : <ul style="list-style-type: none"> - à partir d'une question prioritaire de constitutionnalité (QPC), mettre en évidence l'indépendance de l'autorité judiciaire et la garantie des droits et libertés ; - à partir d'un exemple concret, suivre le trajet d'élaboration d'une loi pour illustrer les rôles respectifs de chaque institution ; - se pencher sur le travail d'une commission d'enquête parlementaire. |
| Séparation des pouvoirs et laïcité de l'État (vue en 6 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> • elle affirme que la République est laïque, ce qui signifie que l'autorité politique est indépendante des autorités religieuses. Toutefois, ces dernières peuvent participer au débat public dans les limites fixées par la loi (art. 35.1 et 36.3 de la loi de 1905) ; • depuis 1958, elle a été l'objet de plusieurs modifications qui témoignent du caractère évolutif de la République française, notamment pour prendre en compte les enjeux environnementaux (Charte de l'environnement) ; | À partir de textes constitutionnels, montrer qu'il n'y a aucune référence religieuse dans le lien qui unit l'autorité politique à la Nation. |
| Institutions européennes | <ul style="list-style-type: none"> • depuis l'après-guerre, la démocratie française s'inscrit dans les institutions du Conseil de l'Europe et de l'UE, qui élargissent le champ du débat et définissent une citoyenneté européenne. Au sein de l'UE, les États membres sont tenus d'appliquer le droit communautaire (traités, règlements, directives, décisions de la Cour de justice de l'UE). | En lien avec le programme d'histoire, étudier et contextualiser les évolutions de la Constitution portant sur l'organisation des pouvoirs publics : élection du président de la République au suffrage universel direct à partir de 1962, importance accrue du Conseil constitutionnel à partir de 1971 (encore amplifiée par la réforme de 2008), introduction de la parité en 1999, passage du septennat au quinquennat en 2000, extension de la décentralisation en 2003, adjonction de la Charte de l'environnement en 2004, réforme de 2008. <p>À partir d'un exemple de questions débattues au niveau européen, présenter les institutions européennes en montrant ce qui relève de la souveraineté des États et ce qui relève d'une logique supranationale.</p> <p>L'idée de citoyenneté européenne : un citoyen européen est habilité à faire valoir ses droits devant une juridiction européenne (Cour de justice de l'Union européenne ou Cour européenne des droits de l'Homme) ; à partir d'une procédure, aborder les différents droits liés à la citoyenneté européenne dans l'UE (traités européens et Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne).</p> <p><i>Ces propositions peuvent s'inscrire dans un projet d'éducation à la citoyenneté (concours Découvrons notre Constitution, visite de l'Assemblée nationale ou d'une haute juridiction ou d'institutions européennes, rencontre avec un élu, intervention d'un partenaire, dispositif Passeport Educdroit, etc.).</i></p> |

Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (1) : l'opinion (5 à 6 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|---|---|
| Démocratie (vue en CM1 et 6 ^e) délibérative et opinion publique | <ul style="list-style-type: none"> La démocratie est un régime où l'opinion publique joue un rôle capital, qui s'exprime par l'intermédiaire des médias, dont les médias sociaux, et qu'on essaie de saisir par des sondages de natures diverses ; | <p>[EMI] Développer l'esprit critique à partir d'une réflexion sur la notion d'opinion publique ainsi que sur la conception, la conduite et le rôle des sondages.</p> |
| Information/désinformation Complotisme | <ul style="list-style-type: none"> l'information constitue donc un enjeu essentiel, tout particulièrement à l'ère du numérique et avec l'émergence des « intelligences artificielles » ; | <p>Étudier des exemples de désinformation et d'opérations de déstabilisation en s'appuyant sur la loi du 22 décembre 2018 relative à la lutte contre la manipulation de l'information. Montrer comment la désinformation peut nourrir le complotisme, en lien notamment avec le racisme et l'antisémitisme.</p> <p>À travers la production d'une information, montrer l'importance de l'établissement rigoureux des faits et de la distinction entre croyance, opinion et savoir.</p> |
| Lanceurs d'alerte | <ul style="list-style-type: none"> les médias sociaux sont eux aussi le lieu de débats et de mobilisations. Dans ce contexte, des lanceurs d'alerte prennent des risques pour informer leurs concitoyennes et leurs concitoyens. | <p>Analyser des exemples d'alerte ou de mobilisation dans les réseaux sociaux (le mouvement #MeToo, les affaires financières) ; le cas de Chelsea Manning ou celui d'Irène Frachon (lanceurs d'alerte), en s'appuyant sur la loi du 21 mars 2022 visant à améliorer la protection des lanceurs d'alerte.</p> <p><i>Ces propositions peuvent s'inscrire dans un projet d'éducation à la citoyenneté, aux médias et à l'information (concours ou intervention d'un partenaire en lien avec l'EMI, etc.) et contribuer au développement des compétences numériques (CRCN).</i></p> |

Les acteurs du jeu démocratique et leur engagement (2) : l'engagement collectif (5 à 6 heures)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|--|
| Citoyenneté active (vue en CM1) Élections et référendum | <ul style="list-style-type: none"> Les campagnes électorales et les campagnes référendaires sont des occasions de débats (entre tous les citoyens, comme entre ceux qui sont déjà ou aspirent à être des représentants politiques) et des moments décisifs de la vie démocratique – le vote n'étant pas obligatoire, mais marquant un engagement au sein de la cité ; les formes traditionnelles de l'engagement demeurent décisives : engagement politique et exercice d'un mandat, engagement syndical, engagement associatif ou humanitaire, démocratie scolaire ; l'engagement dans les institutions (armée, police, justice, éducation) ; l'exercice de la liberté de manifester permet aux citoyennes et aux citoyens d'exprimer leurs opinions et de faire pression sur les gouvernements. | <p>Exposer les différentes temporalités et modalités électorales (élections présidentielles, législatives, sénatoriales, régionales, départementales, municipales, européennes).</p> <p>Étudier une campagne électorale ou référendaire.</p> <p>Examiner les procédures et le caractère public des délibérations municipales (filmées, enregistrées, données disponibles).</p> <p>Étudier des parcours d'engagement dans une institution ou une association.</p> <p>Étudier le fonctionnement de la démocratie scolaire et insister sur le rôle que les élèves sont amenés à y jouer.</p> <p>Prendre l'exemple de l'engagement en faveur de la cause animale.</p> <p>Présenter le service national universel (SNU), dispositif national permettant de découvrir différentes formes et domaines d'engagement.</p> <p><i>Ces propositions peuvent s'inscrire dans un projet d'éducation à la citoyenneté aux médias et à l'information (intervention d'un partenaire, d'élus, de bénévoles d'associations, visite d'institutions publiques, actions concrètes d'engagement, etc.) ou d'éducation à la défense.</i></p> <p>Proposition globale et synthétique : suivre le parcours d'une loi, de la situation à laquelle elle répond jusqu'à son application en passant par mobilisations et débats, pour voir le jeu des acteurs des institutions et appréhender comment agit le contrôle de l'action publique (par exemple la loi Veil de 1975 ou la loi sur le mariage pour tous en 2013).</p> |

LYCÉE

Parce qu'il porte des ambitions civiques communes pour toutes les lycéennes et tous les lycéens, le programme d'enseignement moral et civique du lycée présente des notions et contenus d'enseignement identiques pour toutes les voies. Sa mise en œuvre est toutefois adaptée aux horaires et aux différents contextes d'enseignement. Les horaires indiqués ci-dessous le sont à titre indicatif.

Seconde : Droits, libertés et responsabilité

Attendus et objectifs

En classe de seconde, les acquis de la scolarité obligatoire sont mobilisés pour engager une réflexion renouvelée sur l'État de droit, sur son origine et son évolution. Il s'agit de souligner que l'État de droit garantit nos libertés, en même temps qu'un authentique pluralisme démocratique. Ainsi se poursuit la réflexion sur la laïcité, d'une part, et, d'autre part, sur le potentiel de création de nouveaux droits au sein d'une société démocratique. L'exercice des libertés appelle à la responsabilité, autant pour les sauvegarder ou les étendre que pour répondre aux considérables défis de la société contemporaine : la montée d'une information pléthorique et inégale, les risques environnementaux ou la transition écologique.

L'État de droit garantit les droits et libertés et un pluralisme démocratique (6 heures en voies générale et technologique, 5 heures en voie professionnelle)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|---|
| État de droit (vu en 4 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> L'État de droit, dans lequel la justice est indépendante, les pouvoirs publics sont soumis au droit et les citoyens égaux devant la loi, est garant des libertés et des droits fondamentaux ; | <p>À partir des textes européens (Convention européenne des droits de l'homme - CEDH, Charte européenne des droits fondamentaux), définir, par une approche historique, l'État de droit en s'appuyant sur les éléments abordés en quatrième.</p> <p>Étudier une décision de justice administrative (Conseil d'État).</p> |
| Sécularisation Hiérarchie des normes | <ul style="list-style-type: none"> L'État de droit est le fruit d'une triple évolution : la sécularisation de la politique (séparation des autorités politique et religieuse), l'affirmation des droits fondamentaux de la personne humaine et la mise en place d'une hiérarchie des normes de droit (qui soumet l'appareil étatique lui-même à la loi) ; | |
| Laïcité (vue en CM2, 6 ^e et 3 ^e) Pluralisme | <ul style="list-style-type: none"> en France, la distinction du politique et du religieux est adossée au principe de la laïcité, qui consacre la séparation des Églises et de l'État (loi de 1905) et impose la neutralité à ses agents. Ainsi, l'État ne reconnaît, ne subventionne aucun culte. En assurant que l'État traite de manière égale les citoyens, quelles que soient leurs convictions, la laïcité garantit de manière ferme la liberté de conscience et le pluralisme des croyances ; | <p>Étudier la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 (art. 1, 2, 31, 44) : définir le principe de séparation, décrire son organisation, faire comprendre le primat du droit positif sur les règles religieuses et, notamment, en quoi il consolide les droits et les libertés publiques ; rappeler que la laïcité n'est pas l'athéisme.</p> <p>Étudier plus particulièrement les implications du principe de laïcité à l'école (primat des connaissances sur les croyances, espace de neutralité propre au développement de l'esprit critique) et dans le monde du travail, en distinguant services publics et entreprises privées, agents publics et usagers.</p> |
| Ordre public (vu en 4 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> L'État de droit constitue une garantie des libertés fondamentales et ouvre une possibilité d'évolution de la loi. Il peut créer de nouveaux droits et de nouvelles libertés ; L'État de droit est promu par les nations démocratiques, par le Conseil de l'Europe et par l'Union européenne ; L'État de droit n'est cependant pas exclusif de la restriction des libertés (par exemple pour le maintien de l'ordre public) ni de la privation de liberté (par exemple pour les individus condamnés par la justice). | <p>Par une recherche documentaire, expliquer comment de nouveaux droits répondant à une demande sociale forte (droits des femmes, maîtrise de la fécondité) ont été progressivement consacrés par la loi depuis les années 1960 (contraception, IVG, divorce par consentement mutuel, mariage pour tous, procréation médicalement assistée).</p> <p>Montrer, par l'analyse d'une décision, comment les cours européennes de Strasbourg et de Luxembourg contrôlent l'action de l'État en matière de droits fondamentaux (par exemple dans les lieux de privation de liberté). À partir d'une étude de cas, aborder la question pénitentiaire, celle du maintien des droits et des devoirs civiques des détenus ou encore celle du sens de la peine dans un régime démocratique.</p> |

Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux) (6 heures en voies générale et technologique, 5 heures en voie professionnelle)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|--|
| Liberté de la presse (vue en 4 ^e) Liberté de l'information (vue en 4 ^e) Pluralisme | <ul style="list-style-type: none"> La liberté de la presse et la liberté de s'informer constituent deux piliers fondamentaux de la démocratie. Remises en cause dans tous les régimes autoritaires, elles sont consubstantielles aux libertés d'opinion et d'expression, et elles permettent le pluralisme en matière d'information. | <p>[EMI] Étudier le travail des journalistes : ses méthodes, sa déontologie, sa rigueur, mais aussi ses difficultés propres (pressions, censure ou autocensure, atteintes à la liberté de la presse), à partir d'un ou deux exemples concrets. S'appuyer sur les rapports établis par Reporters sans Frontières. Mettre à profit la rencontre avec des journalistes dans le cadre de la Semaine de la presse et des médias dans l'école.</p> <p>Pour aborder l'enjeu du pluralisme, évoquer la réglementation et les obligations des médias audiovisuels (ARCOM) concernant le pluralisme politique.</p> |
| Liberté d'expression (vue en 4 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> Encadrée par la loi, la liberté de la presse doit relever le défi du numérique, qui multiplie les possibilités d'information, mais altère la fiabilité des sources et fragilise les circuits de diffusion réglée de l'information. Par un phénomène de boucle, de nouvelles possibilités d'information donnent lieu à de nouvelles possibilités de désinformation ; les médias sociaux sont un lieu de liberté d'expression, mais ils sont aussi un vecteur de désinformation et amplifient les « discours de haine ». | <p>À partir des normes juridiques, montrer et expliquer que la liberté d'expression est garantie par la DDHC (art. 11) et encadrée par la loi de 1881 sur la liberté de la presse. Sont notamment interdits la diffamation, l'incitation à la haine raciale (loi Pleven de 1972), le négationnisme (loi Gaysot de 1990), l'apologie du terrorisme (Code pénal, art. 421-2-5).</p> <p>[EMI] La nouvelle donne que constituent Internet et les réseaux sociaux. Engager une réflexion sur l'évaluation des sources d'information et sur les critères de leur fiabilité ; les problèmes soulevés par l'intelligence artificielle (IA), les algorithmes de recommandation ; les désordres informationnels (mésinformation, malinformation, désinformation, réinformation, « chambres d'écho »).</p> <p>Aborder la question de la régulation des médias sociaux au niveau national, européen (lois françaises, directives européennes) et mondial. Quelles réponses législatives ? Quelle est la responsabilité des utilisateurs ? Quelle est celle des fournisseurs d'accès ? (règlement européen sur les services numériques, Code européen des bonnes pratiques contre la désinformation (2018), Pharos).</p> <p>Ces démarches participent au développement des compétences numériques (CRCN).</p> |

Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et de la sauvegarde de la biodiversité (6 heures en voies générale et technologique, 5 heures en voie professionnelle)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|---|
| Droits environnementaux Développement durable Transition écologique Responsabilité (vue en 6 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> Intégrée au bloc de constitutionnalité, la Charte de l'environnement (2004) consacre le droit à un environnement sain et engage la responsabilité individuelle et collective pour le respect et la protection du vivant et de la biodiversité ; le droit environnemental induit la responsabilité des États, des producteurs, et même des consommateurs ; L'animal y est institué comme « objet de droit » dans le contexte d'un « respect du vivant ». | <p>Étudier la Charte de l'environnement en considérant son appartenance au bloc de constitutionnalité.</p> <p>À partir d'une recherche documentaire, discuter la notion de démocratie environnementale.</p> <p>Se saisir d'une des nombreuses questions d'actualité sur le sujet, à différentes échelles, des conférences internationales aux enjeux de consommation. Inciter les élèves à agir à leur échelle (écodélégués, CVL, etc.).</p> <p>Étudier des enquêtes conduites sur les groupes de pression (ou lobbies) et mesurer l'influence qu'ils peuvent avoir sur les politiques publiques liées à la santé ou à l'environnement.</p> <p><i>Ces démarches peuvent s'articuler avec les actions d'éducation au développement durable.</i></p> <p><i>Les démarches proposées pour l'année de seconde peuvent s'inscrire dans les projets des classes engagées et être valorisées lors des séjours de cohésion du SNU.</i></p> |

Première : Cohésion et diversité dans une société démocratique

Attendus et objectifs

La classe de première aborde la question de la cohésion des sociétés démocratiques, dans lesquelles les diverses conceptions du monde et les cultures les plus diverses peuvent s'exprimer librement. La réflexion conduite met en regard les valeurs et les principes de la République française et, plus largement, le projet démocratique, avec la complexité de la réalité sociale. Comment ces valeurs et ces principes peuvent-ils être source de cohésion sociale ? Sous quelle forme de cohésion se traduisent-ils concrètement ? Comment forme-t-on une nation démocratique et comment la France se définit-elle comme une communauté nationale ? Par-delà la prise en compte des diversités, ces questions problématisent la nature et la dynamique du lien social en tant que tel.

Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale (9 heures en voies générale et technologique, 7 à 8 heures en voie professionnelle)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|---|--|
| Solidarité et fraternité (vues en 5 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> En mettant en avant les principes de liberté, d'égalité et de fraternité, la devise de la République française, comme l'article premier de la Constitution, indiquent que la Nation est porteuse d'un projet social. Celui-ci implique à la fois de lutter contre toutes les formes d'inégalité et de tisser des liens étroits de solidarité entre les citoyens ; les inégalités économiques et sociales peuvent présenter un danger pour la cohésion sociale et la démocratie ; | <p>À partir d'un ou plusieurs cas (par exemple, le financement de l'école publique et les fonds sociaux à destination des élèves), étudier la notion de solidarité appliquée à différentes échelles, en abordant à la fois ses conditions formelles (rôle de l'impôt, logique d'assurance autant que d'assistance, contributions obligatoires ou dons volontaires, comme le don de sang), et ses modalités concrètes de mise en œuvre (redistribution, secours). Étudier la décision du Conseil constitutionnel du 6 juillet 2018, reconnaissant la valeur constitutionnelle du principe de fraternité.</p> <p>Après avoir dressé un état des lieux de la pauvreté en France, s'appuyer sur une ou deux actions clefs de l'État français (notamment menées par l'Agence nationale de cohésion des territoires) pour lutter contre les inégalités territoriales et favoriser la mixité sociale.</p> |
| Égalité femmes-hommes (vue en 5 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> l'égalité entre les femmes et les hommes illustre la manière dont un principe, objet de mobilisations et de politiques volontaristes, transforme progressivement la société, tout en se heurtant à diverses formes de résistance ; | <p>Mettre en regard l'évolution juridique (textes nationaux et internationaux) et les données statistiques relatives à la place des femmes dans la vie quotidienne, l'univers professionnel, la vie politique, pour ouvrir un champ à la réflexion des élèves, notamment sur les causes historiques de ces inégalités (stéréotypes et préjugés). Étudier la question de la représentation genrée des formations et des professions, et les actions mises en œuvre pour la dépasser.</p> <p>En lien avec l'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle, montrer que les violences sexistes et sexuelles portent atteinte à la cohésion d'une société démocratique ; étudier les actions menées pour lutter contre.</p> |
| Discriminations et société inclusive (vues en 5 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> appuyée par la loi, la lutte contre les discriminations se nourrit du principe d'égalité et de celui de fraternité. La conception d'une société inclusive tournée vers les personnes en situation de handicap y ajoute un impératif de solidarité ; | <p>Distinguer la définition juridique des discriminations (Code pénal, art. 225-1 et suivants) et la manière dont celles-ci sont ressenties ; examiner la question des moyens mis en œuvre par l'État pour mesurer les discriminations ; étudier l'action d'une institution (Défenseur des droits, Dilcrah, CNCDH, etc.) ou d'une association luttant contre les discriminations (un exemple).</p> <p>[EMI] En lien avec les discriminations, aborder la question du traitement médiatique des minorités.</p> |
| Racisme, antisémitisme, antitsiganisme, xénophobie, haine anti-LGBT (vues en 5 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> portant atteinte à la cohésion d'une société démocratique, le racisme, l'antisémitisme, l'antitsiganisme, la xénophobie et la haine anti-LGBT sont punis par la loi ; | <p>À partir d'exemples réels ou fictifs d'agissements discriminatoires (paroles, violences, harcèlement, etc.), réfléchir aux objectifs et aux contours des normes juridiques qui les punissent (loi du 1^{er} juillet 1972 dite loi Pleven ; loi du 13 juillet 1990 dite loi Gayssot ; loi du 30 décembre 2004).</p> |

| | | |
|------------|---|---|
| Pluralisme | <ul style="list-style-type: none"> le principe de la laïcité vise à rendre possible la coexistence pacifique d'individus et de groupes dont les options philosophiques ou religieuses restent différentes. | <p>Montrer l'importance de l'autorité arbitrale de l'État, notamment dans la police des cultes (loi de 1905, art. 27 et 28), et montrer qu'il crée ainsi les conditions de la coexistence et du pluralisme. La Cour européenne des droits de l'Homme reconnaît que des restrictions à la liberté de manifester sa religion ou ses convictions sont possibles.</p> <p><i>Ces démarches peuvent s'appuyer sur la participation à un concours ou des interventions de partenaires.</i></p> |
|------------|---|---|

La République et la Nation (9 heures en voies générale et technologique, 7 à 8 heures en voie professionnelle)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|---|---|
| Indivisibilité de la République Décentralisation Nationalité et citoyenneté (vues en CM2) Défense et sécurité nationale (vues en 4 ^e) Société numérique | <ul style="list-style-type: none"> Disposant que la République est « indivisible » et que « son organisation est décentralisée », la Constitution de la V^e République assure un équilibre entre l'unité de la Nation et la diversité de ses territoires ; la décentralisation opérée depuis 1982 a transféré certaines compétences de l'État aux collectivités territoriales ; les territoires ultramarins ont vu leurs statuts évoluer ; dans la République française, la communauté nationale est une communauté ouverte marquée par la possibilité d'acquérir la nationalité française (distinction du droit du sang et du droit du sol) comme par l'existence d'une citoyenneté européenne ; les questions mémorielles contribuent à une réflexion sur l'identité de la Nation, constituant, tantôt le ferment de son unité, tantôt un champ d'affrontements idéologiques et politiques ; l'idée de patriotisme constitutionnel exprime l'attachement des citoyens aux principes fondateurs de la République et de la démocratie françaises, ainsi que le souci de les voir respectés et de mieux en mieux réalisés ; la communauté nationale se matérialise aussi par l'existence d'une défense nationale. Celle-ci est confrontée à des enjeux renouvelés (terrorisme, cybersécurité, etc.) dans un monde à la fois de plus en plus interdépendant et soumis à des tensions économiques, politiques et culturelles constantes. | <p>À partir d'exemples en lien avec l'éducation, la santé et le travail, étudier (a) le statut et l'organisation des collectivités territoriales ; (b) la décentralisation et le transfert de certaines compétences préalablement étatiques ; (c) le statut des territoires ultramarins pour définir le principe d'indivisibilité.</p> <p>À partir de la question des langues régionales, reconnues dans la Constitution comme appartenant au « patrimoine de la France » (art. 75-1), faire le lien entre unité <i>du</i> territoire et reconnaissance d'une diversité <i>des</i> territoires.</p> <p>Examiner les diverses procédures par lesquelles s'acquiert la nationalité française ; mettre en lumière des personnalités d'origine étrangère ayant joué un rôle significatif dans l'histoire nationale (s'appuyer sur le recueil <i>Portraits de France</i>) ; présenter les droits afférents à la citoyenneté européenne.</p> <p>Saisir les enjeux mémoriels à partir, par exemple, d'un personnage historique, d'un lieu, d'un monument ou d'un événement afin de clarifier le sens des commémorations et de discuter la notion de « devoir de mémoire ». Les exemples peuvent être choisis à différentes échelles.</p> <p>Comprendre ce que recouvre la notion de « sécurité nationale » introduite par le <i>Livre blanc sur la défense et la sécurité nationale</i> (2008), en l'articulant aux perspectives d'une défense européenne.</p> <p>[EMI] À partir d'études de cas, préciser présenter les modalités et les enjeux des « guerres hybrides ».</p> <p>Outre le service national universel, dont un des objectifs est de renforcer l'engagement des jeunes et la cohésion nationale, évoquer les dispositifs en lien avec la formation professionnelle : service militaire volontaire, cadets de la République, classes de défense et de sécurité globales, classes et lycées engagés (en lien avec l'éducation à la défense).</p> |

Terminale : La vie démocratique : débat, délibération et prise de décision

Attendus et objectifs

La classe terminale parachève l'éducation à la citoyenneté active en approfondissant la question du débat démocratique. Il s'agit de s'interroger sur la manière dont, dans une société de communication et à l'ère numérique, les citoyens s'informent et échangent, pour préserver une véritable éthique de la discussion. La délibération dans les institutions à différentes échelles fonde les démocraties, dans lesquelles la légitimité et l'efficacité des décisions reposent sur des échanges, controverses, négociations et consensus. Le programme permet également d'aborder les enjeux spécifiques du débat dans les institutions internationales, notamment dans l'Union européenne ou au sein de l'Organisation des Nations unies (ONU).

Les principes et les espaces du débat démocratique (9 heures en voies générale et technologique, 7 heures en voie professionnelle)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|--|---|
| Culture du débat et éthique de la discussion Partis politiques et société civile organisée | <ul style="list-style-type: none"> La République française est organisée de manière à permettre des débats entre les citoyens ainsi qu'entre leurs représentants, et elle garantit la possibilité de confronter des options différentes et même opposées. Les partis politiques tiennent une place essentielle dans la vie démocratique, garantissant le pluralisme politique (Constitution de 1958, art. 4), même si leur rôle est parfois remis en question ; | <p>À partir d'un ou deux exemples de débats engagés sur des grands défis contemporains (environnement, numérique, bioéthique), étudier les principales positions tenues par les parties prenantes (partis, presse, organisations de la société civile) ; montrer qu'il peut y avoir des tensions entre principes, valeurs ou idéaux qui nécessitent des arbitrages (ce qui est le propre de la vie politique).</p> <p>Discuter du rôle et de la fonction des partis politiques : structuration de la vie politique (droite, centre, gauche), termes de leur remise en question contemporaine, importance historique du droit de vote et problème de l'abstention.</p> |
| Opinion publique (vue en 3 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> l'opinion publique occupe une place centrale dans une société de communication : particulièrement manifeste au moment des consultations électorales ou référendaires (art. 11 de la Constitution), elle s'exprime à travers les médias et nourrit la vie politique ; elle peut également s'exprimer par voie de pétition ou de manifestation (liberté fondamentale inscrite dans le droit français depuis 1935) ; | <p>[EMI] À partir de l'étude de sondages (commanditaire, méthodologie, multiplicité des interprétations possibles, diffusion dans les médias, y compris numériques), interroger la façon dont ils mesurent l'opinion publique et la rendent visible dans les médias traditionnels ou sur les réseaux sociaux : est-elle seulement exprimée par eux ou est-elle aussi produite par eux ?</p> <p>[EDD] Prendre l'exemple du changement climatique pour étudier le rapport entre théories scientifiques, médias et opinion publique ; pointer une concurrence des discours dits « scientifiques » selon leur provenance (ONG ou lobbies industriels).</p> |
| Démocratie participative | <ul style="list-style-type: none"> de nouveaux espaces de délibération ont diversifié les modalités de consultation des citoyennes et des citoyens, ainsi que leur association à la prise de décision, afin d'élargir leur participation à la démocratie ; dans les lycées, la démocratie scolaire permet aux élèves de participer au processus de décision ; | <p>Recenser les différents espaces délibératifs et participatifs à l'échelle locale (conseils de quartier, budgets participatifs, etc.), éventuellement y contribuer dans le cadre d'un projet de classe ou d'établissement.</p> <p>Présenter le rôle du Conseil économique, social et environnemental et l'organisation de conventions citoyennes, et aborder la question du tirage au sort pour l'organisation de délibérations (exemple des conventions citoyennes sur le climat et sur la fin de vie).</p> <p>Évoquer le référendum d'initiative citoyenne (UE) ou partagée (France).</p> |
| Société numérique | <ul style="list-style-type: none"> avec le numérique et les réseaux sociaux, les nouvelles conditions du débat posent le problème de la place des discours experts ou scientifiques en démocratie et de leur mise en concurrence avec les discours individuels, lesquels sont amplifiés par les technologies de la communication. | <p>[EMI] À partir d'exemples ou de l'expérience des élèves, chercher à rendre compte de ce que peut être un débat sur les médias sociaux (par exemple sur la vaccination).</p> <p>Poser la question des critères pour la fiabilité d'une source à partir des méthodes du travail journalistique.</p> |
| Citoyenneté active (vue en 3 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> Sauf mesure judiciaire particulière, tous les citoyens de la République sont éligibles à des fonctions représentatives (maire, député, sénateur à partir de 24 ans, etc.) et ils | <p>Examiner les voies d'accès aux responsabilités politiques : associations, partis ; rôle des campagnes électorales.</p> <p>Prendre un exemple de professionnalisation politique d'une personnalité et poser la question de la nature de l'expertise en politique. Présenter les différentes</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | ont donc accès à l'exercice de responsabilités sociales et politiques variées. Si le personnel politique est ainsi à la fois ouvert et renouvelable, c'est que tout citoyen a, en vertu de la loi, le statut de gouvernant potentiel. Les citoyens français sont également éligibles au Parlement européen. | possibilités d'engagement des jeunes (institutions, associations, partis politiques, syndicats, etc.). Réfléchir au rapport entre l'idée de démocratie et la réalité du renouvellement des responsables politiques (parité entre les femmes et les hommes, représentation des différentes catégories socio-professionnelles, place des minorités). |
|--|---|--|

La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) (9 heures en voies générale et technologique, 7 heures en voie professionnelle)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|-------------------------------------|---|--|
| Légitimité Consensus ou majorité | <ul style="list-style-type: none"> Dans les institutions, les représentants qui délibèrent trouvent leur légitimité dans l'élection ; dans le cadre institutionnel, toute délibération a vocation à se traduire par une décision (par consensus ou à la majorité). Le rôle du débat est en ce sens de fonder la légitimité de la décision prise ; | <p>À partir d'une campagne électorale, réfléchir à ce qui contribue à la légitimité des élus (taux de participation) et à la façon dont se constitue une majorité au sein des institutions délibérantes (modes de scrutin, négociations).</p> <p>Étudier un ou plusieurs exemples afin de rendre compte des difficultés à parvenir à un consensus : les politiques migratoires française et européenne ; la protection de l'environnement et les normes sanitaires, etc.</p> <p>Étudier des procédures de résolution de blocage et leurs conséquences sur la vie démocratique : vote bloqué, engagement de la responsabilité du gouvernement (art. 49-3 de Constitution de la V^e République) ; majorité qualifiée au Conseil de l'Union européenne.</p> |
| Droit européen | <ul style="list-style-type: none"> l'élaboration de la loi suit un parcours comprenant plusieurs étapes (projet ou proposition de loi, vote à l'Assemblée nationale et au Sénat, navette parlementaire, promulgation) ; la loi votée est soumise à un contrôle constitutionnel. Les lois peuvent aussi résulter de directives européennes ; | <p>Analyser un débat et sa traduction en matière de décisions et de politiques publiques à l'échelle nationale, européenne ou éventuellement internationale, par exemple sur les questions de bioéthique, de fiscalité, de laïcité, de migration de populations, ou celles liées à l'égalité entre les hommes et les femmes.</p> <p>Examiner la mise en œuvre d'une politique environnementale de l'Union européenne en soulignant les différents niveaux auxquels débattent différentes instances ; le principe de subsidiarité.</p> <p>Cette démarche peut prendre la forme d'une simulation de débat.</p> |
| Droit international | <ul style="list-style-type: none"> avec l'ONU, le projet d'une délibération mondiale trouve quelques points de consensus (notamment dans le domaine du développement durable et de la protection de l'environnement), mais se heurte à des situations de blocage. | <p>[EDD] Aborder la fabrique des objectifs de développement durable (ODD) dans le cadre de l'ONU et de l'UNESCO ; étudier les succès et échecs de la délibération internationale en prenant l'exemple des conférences sur le climat (COP).</p> <p>À partir de l'étude des projets de réforme du fonctionnement de l'ONU, montrer que l'institution est traversée par une tension entre principe démocratique (assemblée générale) et inégalité de puissances (conseil de sécurité).</p> <p>Le rôle et le fonctionnement de l'ONU peuvent être étudiés à travers le dispositif MNU (modélisation des Nations unies).</p> |

Classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle

Le programme recouvre l'intégralité de la formation, quel que soit le nombre d'années qu'elle suppose. Le professeur peut choisir l'ordre de traitement des thèmes.

Droits, libertés et responsabilité

Attendus et objectifs

Au cours de la formation menant au CAP, les acquis de la scolarité obligatoire sont mobilisés pour engager une réflexion renouvelée sur l'État de droit, sur son origine et son évolution. Il s'agit de souligner que l'État de droit garantit nos libertés, en même temps qu'un authentique pluralisme démocratique. Ainsi se poursuit la réflexion sur la laïcité, d'une part, et, d'autre part, sur le potentiel de création de nouveaux droits au sein d'une société démocratique. Car l'exercice des libertés

appelle à la responsabilité, autant pour les sauvegarder ou les étendre que pour répondre aux considérables défis de la société contemporaine : la montée d'une information pléthorique et inégale, les risques environnementaux ou la transition écologique. Cet enjeu essentiel est l'occasion d'aborder le fonctionnement de la démocratie délibérative à différentes échelles. Il permet de souligner un fondement des démocraties, garantissant la légitimité et l'efficacité des décisions.

L'État de droit est garant des libertés et des droits fondamentaux

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|---|--|
| État de droit (vu en 4 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> L'État de droit est le fruit d'une triple évolution : la séparation des espaces politique et religieux, l'affirmation des droits fondamentaux de la personne humaine et la soumission de l'appareil étatique lui-même à la loi ; | À partir des textes européens (CEDH, Charte européenne des droits fondamentaux), rappeler et approfondir la définition de l'État de droit qui a été donnée en classe de quatrième. Étudier une décision de justice administrative. |
| Laïcité (vue en 6 ^e et 3 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> en France, la séparation du politique et du religieux est adossée au principe de laïcité, qui consacre la séparation des Églises et de l'État et impose la neutralité à ses agents dans l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, l'État ne reconnaît, ne salarie, ni ne subventionne aucun culte. La laïcité garantit de manière ferme la liberté de conscience et le pluralisme des croyances ; L'État de droit constitue à la fois une garantie des libertés fondamentales et la possibilité d'une évolution et/ou d'un approfondissement de la loi. Il crée de nouveaux droits et de nouvelles libertés. Membre de l'Union européenne, la France doit conformer son droit au droit européen ; L'État de droit n'est cependant pas exclusif de la restriction des libertés (par exemple pour le maintien de l'ordre public) ni de la privation de liberté (par exemple pour les individus condamnés par la justice). | <p>Étudier la loi de séparation des Églises et de l'État du 9 décembre 1905 (art. 1, 2, 31, 44) : définir et expliciter le principe de séparation qui consolide les droits et les libertés publiques, rappeler le primat du droit positif sur les règles religieuses. Étudier plus particulièrement les implications du principe de laïcité à l'École (primat des connaissances sur les croyances, espace de neutralité propre à développer l'esprit critique) et dans le monde du travail, en distinguant service public et entreprises privées, agents publics et usagers.</p> <p>Dans une approche interdisciplinaire, on pourra étudier les évolutions contemporaines du droit européen du travail, notamment concernant les mineurs, en s'appuyant sur la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne (2000), son article 32 (interdiction du travail des enfants et protection des jeunes au travail) et les dispositions prévues par le Code du travail français (travaux interdits et réglementés, dérogation pour les jeunes en formation professionnelle).</p> <p>À partir d'une étude de cas, aborder la question pénitentiaire, celle du maintien des droits et des devoirs civiques des détenus ou encore celle du sens de la peine dans un régime démocratique.</p> |

Liberté et responsabilité : l'exemple de l'information (vecteurs, nécessité et enjeux)

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|--|---|
| Liberté de la presse (vue en 4 ^e) Liberté de l'information (vue en 4 ^e) Pluralisme | <ul style="list-style-type: none"> La liberté de la presse et la liberté de s'informer constituent deux piliers fondamentaux de la démocratie. Remises en cause dans tous les régimes autoritaires, elles sont consubstantielles aux libertés d'opinion et d'expression et elles permettent le pluralisme en matière d'information ; | <p>[EMI] Le travail des journalistes : ses méthodes, sa déontologie, sa rigueur, ses difficultés propres (pressions, censure ou autocensure, atteintes à la liberté de la presse). S'appuyer sur les rapports établis par Reporters sans Frontières. Mettre à profit la rencontre avec des journalistes dans le cadre de la semaine de la presse et des médias dans l'École. Sur le pluralisme, évoquer la réglementation et les obligations des médias audiovisuels (ARCOM) concernant le pluralisme politique.</p> |
| Liberté d'expression (vue en 4 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> encadrée par la loi, la liberté de la presse doit relever le défi du numérique, qui développe les possibilités d'information mais altère la fiabilité des sources et fragilise les circuits de diffusion réglée de l'information. Par un phénomène de boucle, de nouvelles possibilités d'information donnent lieu à de nouvelles possibilités de désinformation ; | <p>[EMI] La nouvelle donne que constituent Internet et les réseaux sociaux. Engager une réflexion sur l'évaluation des sources d'information et sur les critères de leur fiabilité ; les problèmes soulevés par l'intelligence artificielle (IA) ; les désordres informationnels (désinformation, « réinformation », « chambres d'écho »).</p> <p>Aborder la question de la régulation des médias sociaux au niveau national, européen (lois françaises, directives européennes) et mondial. Quelles réponses législatives ? Quelle est la responsabilité des utilisateurs ? Quelle est</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> les médias sociaux sont un lieu de liberté d'expression, mais ils sont aussi un vecteur de désinformation et amplifient les « discours de haine ». | <p>celle des fournisseurs d'accès ? (règlement européen sur les services numériques - <i>Digital Services Act</i>, Code européen des bonnes pratiques contre la désinformation (2018), Pharos).</p> <p>Ces démarches participent au développement des compétences numériques (CRCN).</p> |
|--|--|--|

Droits et responsabilité : l'exemple de la protection de l'environnement et sauvegarde de la biodiversité

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|--|--|
| Droits environnementaux Développement durable Transition écologique Responsabilité (vue en 6 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> La Charte de l'environnement de 2004 a été intégrée au bloc de constitutionnalité en 2005 ; elle consacre le droit à un environnement sain et engage la responsabilité individuelle et collective face au respect et à la protection du vivant et de la biodiversité. | <p>[EDD] Étudier la Charte de l'environnement en considérant son appartenance au bloc de constitutionnalité. En lien avec ses articles 2 et 3, étudier des exemples de mise en œuvre de la démarche « responsabilité sociétale des entreprises » à partir d'un ou plusieurs exemples de grands groupes (portée et limites). Se saisir d'une des nombreuses questions d'actualité sur le sujet, à différentes échelles, des conférences internationales aux enjeux de consommation. On peut inciter les élèves à agir à leur échelle (écodélégués, CVL, etc.).</p> |

La délibération dans les institutions (nationales, européennes, internationales) : l'exemple des questions environnementales

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|--|---|
| Démocratie représentative (vue en 6 ^e) Légitimité | <ul style="list-style-type: none"> Dans une démocratie représentative, la délibération a vocation à fonder la légitimité de la décision prise ; cette délibération pour prendre des décisions se retrouve aux échelles européenne et internationale ; | <p>Étudier la portée et les limites des conférences internationales sur le climat (COP).</p> |
| Démocratie participative | <ul style="list-style-type: none"> de nouveaux espaces de délibération ont diversifié les modalités de consultation des citoyennes et des citoyens, ainsi que leur association à la prise de décision, afin d'élargir leur participation à la démocratie ; dans les lycées, la démocratie scolaire permet aux élèves de participer au processus de décision ; avec le numérique et les réseaux sociaux, les discours individuels et privés concurrencent fortement ceux des experts ou des scientifiques. | <p>Recenser les différents espaces délibératifs et participatifs à l'échelle locale (conseils de quartier, budgets participatifs). Éventuellement y contribuer dans le cadre d'un projet de classe ou d'établissement sur le modèle de la convention pour le climat.</p> <p>Rendre compte de ce que peut être un débat sur les médias sociaux. Poser la question des critères pour la fiabilité d'une source à partir des méthodes du travail journalistique.</p> |

Cohésion et diversité dans une société démocratique

Attendus et objectifs

La formation menant au CAP aborde la question de la cohésion des sociétés démocratiques, dans lesquelles la diversité des individus, leurs conceptions du monde et leurs cultures peuvent s'exprimer librement. La réflexion conduite met en regard les valeurs et les principes de la République française et, plus largement, l'idéal démocratique, avec les différences et la complexité de la réalité sociale. La question de l'engagement politique des individus pour servir la communauté est également soulevée. Comment ces valeurs et ces principes peuvent-ils être source de cohésion sociale ? Sous quelle forme de cohésion se traduisent-ils concrètement ? Comment forme-t-on une nation démocratique et comment la France se définit-elle comme une communauté nationale ? Par-delà la prise en compte des diversités, ces questions interrogent la nature et la dynamique du lien social en tant que tel.

Les valeurs et les principes de la République à l'épreuve de la cohésion sociale

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|--|---|---|
| Solidarité et fraternité (vues en 5 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> En mettant en avant les principes de liberté, d'égalité et de fraternité, la devise de la République française indique que la Nation est porteuse | <p>Étudier la notion de solidarité appliquée à différentes échelles, en abordant à la fois ses conditions formelles (rôle de l'impôt, logique d'assurance autant que d'assistance, contributions obligatoires ou dons</p> |

| | | |
|---|--|--|
| Égalité femmes-hommes (vue en 5 ^e) | <p>d'un projet social. Celui-ci implique à la fois de lutter contre toutes les formes d'inégalité et de tisser des liens étroits de solidarité entre les citoyens ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'égalité entre les femmes et les hommes illustre la manière dont un principe, objet de mobilisations et de politiques volontaristes, transforme progressivement la société, tout en se heurtant à diverses formes de résistance ; | <p>volontaires) et ses modalités concrètes de mise en œuvre (redistribution, secours). Le financement de l'École publique par l'État et les collectivités territoriales ainsi que celui des fonds sociaux à destination des élèves pourront servir d'exemples concrets à l'étude.</p> <p>Après avoir dressé un état des lieux de la pauvreté en France, s'appuyer sur une ou deux actions clefs de l'État français (notamment menées par l'Agence nationale de cohésion des territoires) pour lutter contre les inégalités territoriales et favoriser la mixité sociale.</p> <p>Mettre en regard l'évolution législative, les textes nationaux et internationaux et les données relatives à la place des femmes dans la vie quotidienne, l'univers professionnel, la vie politique, pour ouvrir un champ à la réflexion des élèves. Étudier particulièrement la question de la représentation genrée des formations et des professions et les actions mises en œuvre pour la dépasser.</p> |
| Discriminations et société inclusive (vues en 5 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> • la lutte contre les discriminations se nourrit du principe d'égalité et de celui de fraternité. La conception d'une société inclusive tournée vers les personnes en situation de handicap y ajoute un impératif de solidarité ; | <p>Examiner la question des moyens mis en œuvre par l'État pour lutter contre les discriminations, notamment celles liées au handicap en milieu scolaire et dans le monde du travail (rôle du Défenseur des droits) ; étudier l'action d'une association luttant contre les discriminations (un exemple).</p> |
| Racisme, antisémitisme, antitsiganisme, xénophobie et haine anti-LGBT | <ul style="list-style-type: none"> • le racisme, l'antisémitisme, l'antitsiganisme, la xénophobie et la haine anti-LGBT sont punis par la loi. | <p>S'appuyer sur les travaux de la Commission nationale consultative des droits de l'homme pour dresser un état des lieux de la question en France. Montrer l'action de la puissance publique, notamment au travers des lois (loi Gaysot, 1990).</p> <p>Ces démarches peuvent s'appuyer sur des temps forts (journée internationale des femmes, journée internationale des personnes handicapées), ou la participation à des concours (prix Ilan Halimi, Nous autres).</p> |

La République et la Nation

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|--|--|
| Indivisibilité de la République Décentralisation | <ul style="list-style-type: none"> • Disposant que la République est « indivisible » et que « son organisation est décentralisée », la Constitution de la V^e République assure un équilibre entre l'unité de la Nation et la diversité de ses territoires ; | <p>Étudier le statut et l'organisation des collectivités territoriales ; la décentralisation et le transfert de certaines compétences préalablement étatiques ; le statut des territoires ultramarins. On pourra notamment prendre des exemples en lien avec l'éducation, la santé et le travail.</p> |
| Nationalité et citoyenneté (vues en CM2) | <ul style="list-style-type: none"> • la communauté nationale est une communauté ouverte marquée par la possibilité d'acquérir la nationalité française comme par l'existence d'une citoyenneté européenne ; | <p>Examiner les diverses procédures par lesquelles s'acquiert la nationalité française ; mettre en lumière des personnalités d'origine étrangère ayant joué un rôle significatif dans l'histoire nationale (s'appuyer sur le recueil <i>Portraits de France</i>) ; présentation des droits afférents à la citoyenneté européenne.</p> |
| Défense et sécurité (vues en 4 ^e) | <ul style="list-style-type: none"> • la communauté nationale se matérialise aussi par l'existence d'une défense nationale. Celle-ci est confrontée aux enjeux d'un monde à la fois de plus en plus interdépendant et soumis à des tensions économiques, politiques et culturelles constantes. Différents dispositifs permettent à la jeunesse de s'engager au service de la défense et de la sécurité nationales. | <p>Comprendre ce que recouvre la notion de « sécurité nationale » introduite par le <i>Livre blanc sur la défense et la sécurité nationale</i> (2008), tout en présentant les perspectives d'une défense européenne.</p> <p>Outre le service national universel, dont un des objectifs est de renforcer l'engagement des jeunes et la cohésion nationale, on évoquera les dispositifs en lien avec la formation professionnelle : service militaire volontaire, cadets la République, classes de défense et de sécurité globale, classes et lycées engagés (éducation à la défense).</p> |

L'engagement politique des citoyennes et citoyens au service de la société

| Notions abordées | Contenus d'enseignement | Démarches et situations d'apprentissage possibles |
|---|---|--|
| Citoyenneté active (vue en 3 ^e) | <ul style="list-style-type: none">• Sauf mesure judiciaire particulière, tous les citoyens et citoyennes de la République sont éligibles à des fonctions représentatives (par exemple maire, député, sénateur) et ils ont donc accès à l'exercice de responsabilités sociales et politiques variées. Si le personnel politique est ainsi à la fois ouvert et renouvelable, c'est que tout citoyen a, en vertu de la loi, le statut de gouvernant potentiel. | <p>Examiner les voies d'accès aux responsabilités politiques : associations, partis. Le rôle des campagnes électorales. Prendre un exemple de « professionnalisation » politique d'une personnalité. Présenter les différentes possibilités d'engagement des jeunes (institutions, associations, partis politiques, syndicats, etc.).</p> <p>Confronter l'idéal de démocratie et la réalité du renouvellement des responsables politiques (parité femmes-hommes, représentation des différentes catégories socio-professionnelles, place des minorités).</p> |

Annexe 1

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

Sommaire

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

Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun

Volet 3 : les enseignements

Français

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

Enseignements artistiques

Arts plastiques

Éducation musicale

Éducation physique et sportive

Enseignement moral et civique

Questionner le monde

Mathématiques

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

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

Au cycle 2, l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter, respecter autrui) est la priorité.

L'enseignement doit être particulièrement structuré et explicite. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages mais il faut aussi les envisager dans leur progressivité. Les enfants qui arrivent au cycle 2 sont très différents entre eux. Ils ont grandi et ont appris dans des contextes familiaux et scolaires divers qui influencent fortement les apprentissages et leur rythme. La classe s'organise donc autour de reprises constantes des connaissances en cours d'acquisition et d'une différenciation des apprentissages. Il s'agit aussi de prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de certains élèves (élèves allophones nouvellement arrivés, en situation de handicap, éprouvant des difficultés importantes à entrer dans l'écrit, entrant nouvellement à l'école, etc.) qui nécessitent des aménagements pédagogiques appropriés.

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

La compréhension est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et à la compréhension. Tous les enseignements sont concernés. En mathématiques par exemple, comprendre les différentes opérations est indispensable à l'élaboration de ces savoirs que les élèves réinvestissent. En parallèle, des connaissances immédiatement disponibles (comme les résultats des tables de multiplication) améliorent considérablement les capacités de « calcul intelligent », où les élèves comprennent ce qu'ils font et pourquoi ils le font. En questionnement du monde, la construction des repères temporels répond à la même logique : leur compréhension liée à un apprentissage explicite permet progressivement de les utiliser spontanément.

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

La construction de l'automatisation et du sens constitue deux dimensions nécessaires à la maîtrise de la langue. La maîtrise de l'ensemble des correspondances graphèmes-phonèmes, qui va des lettres ou groupes de lettres vers les sons et réciproquement, est un enjeu essentiel de l'apprentissage du français. La lecture fluide, qui doit être acquise au CP, est la condition indispensable à la bonne compréhension des textes. Le travail de lecture est constamment mené en lien avec l'écriture et progressivement avec le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe.

La langue est un outil au service de tous les apprentissages. La polyvalence des professeurs permet de favoriser les croisements entre les domaines d'enseignement, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux. Elle permet d'élaborer des projets où les élèves s'emparent de la langue française comme outil de communication, d'abord à l'oral puis à l'écrit, avec de véritables destinataires, en rendant compte de visites, d'expériences, de recherches.

Au cycle 2, on articule le concret et l'abstrait.

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

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

Ce qu'un élève est capable de comprendre et de produire à l'oral est d'un niveau très supérieur à ce qu'il est capable de comprendre et de produire à l'écrit. Mais l'oral et l'écrit sont très liés et, dès le CP, les élèves ont accès à des écrits, en production et en lecture. Le décalage entre oral et écrit est particulièrement important dans l'apprentissage des langues vivantes. Le cycle 2 contribue à mettre en place les jalons en vue d'un premier développement de la compétence des élèves dans plusieurs langues, d'abord à l'oral. L'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue et de réfléchir sur la langue. Le travail sur la langue et celui sur la culture sont indissociables.

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

En dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, les enfants acquièrent des connaissances dans de nombreux domaines : social (règles, conventions, usages), physique (connaissance de son corps, des mouvements), de la langue orale et de la culture. Ces connaissances contribuent aux fondements des apprentissages. L'élève est encouragé à comprendre ce qu'il sait et sait faire ainsi qu'à utiliser sa réflexion lors des temps d'apprentissage.

Au cycle 2, on apprend à réaliser les activités scolaires fondamentales.

On retrouve ces activités dans plusieurs enseignements et on les retrouvera tout au cours de la scolarité : résoudre un problème, lire et comprendre un document, rédiger un texte, créer ou concevoir un objet. Les liens entre ces diverses activités scolaires fondamentales seront mis en évidence par les professeurs qui en souligneront les analogies, par exemple : résoudre un problème mathématique, mettre en œuvre une démarche d'investigation en sciences, comprendre et interpréter un texte en français, recevoir une œuvre en arts.

Au cycle 2, on apprend à justifier de façon rationnelle.

Les élèves, dans le contexte d'une activité, savent la réaliser mais aussi expliquer pourquoi et comment ils l'ont réalisée. Ils apprennent à justifier leurs réponses et leurs démarches. Ceci permet aux élèves de mettre en doute, de critiquer ce qu'ils ont fait, mais aussi d'apprécier ce qui a été fait par eux-mêmes ou par autrui.

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

Volet 2 : contributions essentielles des différents enseignements au socle commun

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre

Tous les enseignements concourent à développer les compétences méthodologiques pour améliorer l'efficacité des apprentissages et favoriser la réussite de tous les élèves. Savoir apprendre une leçon ou une poésie, utiliser des écrits intermédiaires, relire un texte, une consigne, utiliser des outils de référence, fréquenter des bibliothèques et des centres de documentation pour rechercher de l'information, utiliser l'ordinateur, etc., sont autant de pratiques à acquérir pour permettre de mieux organiser son travail. Coopérer et réaliser des projets convoquent tous les enseignements. La démarche de projet développe la capacité à collaborer, à coopérer avec le groupe en utilisant des outils divers pour aboutir à une production. Dans tous les enseignements, et en particulier dans le champ « Questionner le monde », la familiarisation aux techniques de l'information et de la communication contribue à développer les capacités à rechercher l'information, à la partager, à développer les premières explicitations et argumentations et à porter un jugement critique. En français, extraire des informations d'un texte, d'une ressource documentaire permet de répondre aux interrogations, aux besoins, aux curiosités ; la familiarisation avec quelques logiciels (traitement de texte avec correcteur orthographique, dispositif d'écriture collaborative, etc.) aide à rédiger et à se relire. En mathématiques, mémoriser, utiliser des outils de référence, essayer, proposer une réponse, argumenter, vérifier sont des composantes de la résolution de problèmes simples de la vie quotidienne. En langues vivantes étrangères et régionales, utiliser des supports écrits ou multimédia, papiers ou numériques, culturellement identifiables développe le goût des échanges. Les activités d'écoute et de production se nourrissent des dispositifs et réseaux numériques. Les arts plastiques et l'éducation musicale tirent profit des recherches sur internet dans le cadre du travail sur l'image, de la recherche d'informations pour créer et représenter et de la manipulation d'objets sonores. La fréquentation et l'utilisation régulières des outils numériques au cycle 2, dans tous les enseignements, permet de découvrir les règles de communication numérique et de commencer à en mesurer les limites et les risques.

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen

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

Cet enseignement poursuit trois finalités intimement liées entre elles : respecter autrui ; acquérir et partager les valeurs de la République ; construire une culture civique. Il vise à faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaître le droit dans et hors de l'école. Confronté à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de formuler et de justifier des jugements. Il apprend à différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. Il est sensibilisé à un usage responsable du numérique.

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

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

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

Domaine 4 : Les systèmes naturels et les systèmes techniques

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

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

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

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

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

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

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

Les enseignements « Questionner le monde », mathématiques et éducation physique et sportive mettent en place les notions d'espace et de temps. Se repérer dans son environnement proche, s'orienter, se déplacer, le représenter, identifier les grands repères terrestres, construire des figures géométriques simples, situer des œuvres d'art d'époques différentes, effectuer des parcours et des déplacements lors d'activités physiques ou esthétiques, participent à l'installation des repères spatiaux. Les repères temporels aident à appréhender et apprendre les notions de continuité, de succession, d'antériorité et de postériorité, de simultanéité. Commencer à repérer quelques événements dans un temps long, prendre conscience de réalités ou d'événements du passé et du temps plus ou moins grand qui nous en sépare vise à une première approche de la chronologie. La répétition des événements et l'appréhension du temps qui passe permet une première approche des rythmes cycliques. Plus particulièrement, le champ « Questionner le monde » permet également de construire progressivement une culture commune, dans une société organisée, évoluant dans un temps et un espace donnés : découverte de l'environnement proche et plus éloigné, étude de ces espaces et de leurs principales fonctions, comparaison de quelques modes de vie et mise en relation des choix de transformation et d'adaptation aux milieux géographiques. À cette occasion, l'impact de l'activité humaine sur l'environnement proche ou plus éloigné est abordé. L'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales, dans sa dimension culturelle, contribue à faire comprendre d'autres modes de vie.

Volet 3 : les enseignements

Français

À l'école maternelle, les élèves ont développé des compétences dans l'usage du langage oral et appris à parler ensemble, entendu des textes et appris à les comprendre, découvert la fonction de l'écrit et commencé à écrire. L'acquisition de vocabulaire, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, l'attention aux régularités de la langue et un premier entraînement aux gestes essentiels de l'écriture leur ont donné des repères pour poursuivre les apprentissages en français.

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

L'intégration du CE2 au cycle 2 doit permettre d'assurer des compétences de base solides en lecture et en écriture pour tous les élèves. Durant ce cycle, un apprentissage explicite du français est organisé à raison de plusieurs séances chaque jour. Comme en maternelle, l'oral, travaillé dans une grande variété de situations scolaires, fait l'objet de séances spécifiques d'enseignement. Les activités de lecture et d'écriture, de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire sont quotidiennes et les relations entre elles permanentes. Afin de conduire chaque élève à une identification sûre et rapide des mots, des activités systématiques permettent d'acquérir et de perfectionner la maîtrise du code alphabétique et la mémorisation des mots. Les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement.

L'étude de la langue est une dimension essentielle de l'enseignement du français. Elle conditionne l'aptitude à s'exprimer à l'écrit et à l'oral, la réussite dans toutes les disciplines, l'insertion sociale. Elle doit être l'objet d'un enseignement spécifique, rigoureux et explicite.

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

| Compétences travaillées | Domaines du socle |
|--|-------------------|
| <p>Comprendre et s'exprimer à l'oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte ; - dire pour être entendu et compris ; - participer à des échanges dans des situations diverses ; - adopter une distance critique par rapport au langage produit. | 1, 2, 3 |
| <p>Lire</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier des mots de manière de plus en plus aisée ; - comprendre un texte et contrôler sa compréhension ; - pratiquer différentes formes de lecture ; - lire à voix haute. | 1, 5 |

| | |
|--|------|
| <p>Écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> - copier ; - écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche ; - réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit. | 1 |
| <p>Comprendre le fonctionnement de la langue</p> <ul style="list-style-type: none"> - passer de l'oral à l'écrit ; - construire le lexique ; - s'initier à l'orthographe lexicale ; - se repérer dans la phrase simple ; - maîtriser l'orthographe grammaticale de base. | 1, 2 |

Langage oral

Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. Le professeur veille à la pertinence et à la qualité du langage oral des élèves en toutes occasions durant le cycle. Il est le garant de la régulation des échanges et d'un guidage expert pour apprendre aux élèves à débattre.

Développer la maîtrise de l'oral suppose d'accepter les essais et les erreurs dans le cadre d'une approche qui permet à chaque élève de produire des discours variés, adaptés et compréhensibles et ainsi de conquérir un langage plus élaboré. Les séances consacrées spécifiquement à la pratique explicite de l'oral (raconter, décrire, expliquer, prendre part à des échanges) gagnent à être intégrées dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. Ces séquences incluent l'explication, la mémorisation et le réemploi du vocabulaire découvert en contexte.

Les compétences acquises en matière de langage oral, en expression et en compréhension, sont essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, la maîtrise progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus formel et mieux structuré. La lecture à haute voix, la diction ou la récitation de textes permettent de compléter la compréhension du texte en lecture. La mémorisation de textes (poèmes notamment, extraits de pièces de théâtre qui seront joués) constitue un appui pour l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques qu'ils pourront réutiliser.

Attendus de fin de cycle

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

| | |
|--|---|
| Écouter pour comprendre des messages oraux (adressés par un adulte ou par des pairs) ou des textes lus par un adulte (<i>lien avec la lecture</i>) | |
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - maintenir une attention orientée en fonction du but ; - repérer et mémoriser des informations importantes. Les relier entre elles pour leur donner du sens ; - mobiliser des références culturelles nécessaires pour comprendre le message ou le texte ; - mémoriser le vocabulaire entendu dans les textes ; - repérer d'éventuelles difficultés de compréhension. | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - écoute attentive de messages ou de consignes adressés par un adulte ou par un pair ; - audition de textes lus, d'explications ou d'informations données par un adulte ; - répétition, rappel ou reformulation de consignes ; - récapitulation d'informations, de conclusions ; - récapitulation des mots découverts lors de l'audition de textes ou de messages ; - explicitation des repères pris pour comprendre (intonation, mots clés, connecteurs, etc.) ; une relation peut être faite avec les situations d'écoute en langue vivante étrangère ou régionale. |
| Dire pour être entendu et compris , en situation d'adresse à un auditoire ou de présentation de textes (<i>lien avec la lecture</i>) | |
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre en compte des récepteurs ou interlocuteurs ; - mobiliser des techniques qui font qu'on est écouté ; - organiser son discours ; - mémoriser des textes ; - lire à haute voix. | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - jeux sur le volume de la voix, la tonalité, le débit, l'articulation, notamment pour préparer la mise en voix de textes (expression des émotions en particulier) ; - jeux sur la posture, le regard et la gestuelle ; - rappel de récits entendus ou lus ; - présentation des conclusions tirées d'une séance d'apprentissage, d'une lecture documentaire, avec réutilisation du vocabulaire découvert en contexte ; - présentation de travaux à ses pairs ; - présentation d'un ouvrage, d'une œuvre ; - justification d'un choix, d'un point de vue ; - récitation et interprétation de textes ; - préparation d'une lecture à voix haute ; - lecture après préparation d'un texte dont les pairs ne disposent pas ; - enregistrement et écoute ou visionnement de sa propre prestation ou d'autres prestations. |
| Participer à des échanges dans des situations diverses (séances d'apprentissage, régulation de la vie de la classe) | |
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - respecter des règles organisant les échanges ; - prendre conscience et tenir compte des enjeux ; - organiser son propos ; - utiliser le vocabulaire mémorisé. | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en charge de rôles bien identifiés dans les échanges, notamment dans les débats ; - préparation individuelle ou à plusieurs des éléments à mobiliser dans les échanges (ce que l'on veut dire, comment on le dira, recherche et tri des arguments, etc.). |

Adopter une distance critique par rapport au langage produit

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - repérer le respect ou non des règles organisant les échanges dans les propos d'un pair ; - prendre en compte des règles explicites établies collectivement ; - se corriger après écoute. | <ul style="list-style-type: none"> - participation à l'élaboration collective de règles, de critères de réussite concernant des prestations orales ; - reformulation de propos ; - implication des élèves dans l'observation et l'évaluation des productions orales de leurs pairs, dans des situations variées (exposés, débats, échanges, etc.) ; - élaboration d'un aide-mémoire avant une prise de parole (première familiarisation avec cette pratique). |

Lecture et compréhension de l'écrit

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

Au CP, les élèves parviennent à un déchiffrage aisé et à une automatisation de l'identification des mots pour acquérir, au cours des trois années du cycle, une réelle autonomie dans la lecture de textes variés, dont les textes informatifs, adaptés à leur âge. La pratique de ces textes les conduit à élargir le champ de leurs connaissances, à accroître les références et les modèles pour écrire, à multiplier les objets de curiosité ou d'intérêt, à affiner leur pensée.

Au CP, les élèves pratiquent, de manière concentrée dans le temps, des activités sur le code de l'écrit dont ils ont eu une première expérience en GS. Il s'agit pour les élèves d'associer lettres ou groupes de lettres et sons, d'établir des correspondances entre graphèmes et phonèmes. L'apprentissage systématique de ces correspondances est progressivement automatisé à partir de phrases et de textes que les élèves sont capables de déchiffrer. Ces activités de lecture, menées conjointement aux activités d'écriture, doivent être régulières et structurées. Ce sont des « gammes » indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots à la fin de l'année. L'automatisation du code alphabétique doit être complète à la fin du CP.

L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, aptitude à transcrire les sons en lettres. Écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire, en lien avec le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. La multiplicité des entraînements, sous diverses formes, conduit à une automatisation progressive.

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

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales dans des domaines variés (via la diversité des lectures proposées aux élèves).

La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance de la

lecture. Cet exercice sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit.

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

Les lectures personnelles ou lectures de plaisir sont encouragées sur le temps scolaire, elles sont choisies librement : les élèves empruntent régulièrement des livres qui répondent à leurs goûts ; un dispositif est prévu pour rendre compte en classe de ces lectures personnelles qui pourront constituer au sein de la famille un objet d'échange.

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

Attendus de fin de cycle

- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.
- Lire et comprendre des textes variés, adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.
- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page (1 400 à 1 500 signes) ; participer à une lecture dialoguée après préparation.
- Lire au moins cinq à dix œuvres en classe par an.

Identifier des mots de manière de plus en plus aisée

Connaissances et compétences associées

En lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage, l'analyse de la langue et le vocabulaire

- savoir discriminer de manière auditive et savoir analyser les constituants des mots (conscience phonologique) ;
- savoir discriminer de manière visuelle et connaître le nom des lettres ainsi que le son qu'elles produisent ;
- établir les correspondances graphophonologiques ; combinatoire (produire des syllabes simples et complexes) ;
- mémoriser les composantes du code ;
- mémoriser des mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.

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

- manipulations et jeux de tri et de distinction permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes : trouver, isoler, segmenter, remplacer des phonèmes ;
- copie de mots et, surtout, encodage (transcription des sons en lettres) de mots construits avec les éléments du code appris ;
- activités régulières et fréquentes sur le code (très concentrées sur les périodes 1, 2 et 3 du CP) : exercices, « jeux » de correspondance des graphèmes/phonèmes, notamment avec des outils numériques, permettant de fixer des correspondances, d'accélérer les processus d'association de graphèmes en syllabes, de décomposition et recombinaison de mots ; lecture à voix haute de syllabes, puis de mots ;
- dictée de syllabes et écriture autonome avec correction immédiate de l'enseignant ;
- utilisation des manuels ou/et des outils élaborés par la classe, notamment comme aides pour écrire ;
- dictées quotidiennes diversifiées.

Comprendre un texte et contrôler sa compréhension

Connaissances et compétences associées

En lien avec l'écriture

- savoir mobiliser la compétence de décodage ;
- mettre en œuvre (de manière guidée, puis autonome) une démarche explicite pour découvrir et comprendre un texte ;
- savoir parcourir le texte de manière rigoureuse ;
- être capable de faire des inférences ;
- savoir mettre en relation sa lecture avec les éléments de sa propre culture ;
- savoir mobiliser ses expériences antérieures de lecture (lien avec les lectures personnelles, les expériences vécues et des connaissances qui en sont issues (sur des univers, des personnages-types) ;
- savoir mobiliser des champs lexicaux portant sur l'univers évoqué par les textes.

Savoir contrôler sa compréhension

- savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ;
- être capable de formuler ses difficultés, d'esquisser une analyse de leurs motifs, de demander de l'aide.
- maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture).

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

Deux entrées pour travailler la compréhension :

- lecture réalisée par l'élève de phrases ou de textes déchiffrables ;
- lecture par l'adulte de textes longs (ou enregistrés), comme à l'école maternelle mais sur des textes plus complexes ; puis peu à peu sur des textes que l'élève peut entièrement décoder. L'élève interprète oralement les textes comme mode d'accès possible à la compréhension.

Pratique régulière d'activités permettant la compréhension d'un texte :

- activités individuelles :
 - o recherche et justifications (surlignage d'informations dans le texte, etc.) ;
 - o écriture en relation avec le texte ; repérage des personnages et de leurs désignations variées ;
 - o repérage de mots de liaison ;
 - o fluence en lecture.
- activités de collaboration : échanges guidés par le professeur, justifications (texte non visible).
- activités variées guidées par le professeur permettant aux élèves de mieux comprendre les textes :
 - o reformulation, rappel du récit ;
 - o réponses à des questions ;
 - o titres de paragraphes ;
 - o caractérisation des personnages ;
 - o représentations diverses (dessin, mise en scène avec marionnettes ou jeu théâtral, etc.).
- variété des textes travaillés (et notamment des textes informatifs) ;
- le texte lu ou entendu favorise l'étude du vocabulaire en contexte : substitution, transformation, suppression ; approche de l'étymologie des mots ;
- reformulation ;
- mobilisation des connaissances dans des dictées ;
- entraînements à la compréhension, apprentissage explicite des stratégies de compréhension ;
- justification des réponses (interprétation, informations trouvées, etc.), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.

| Pratiquer différentes formes de lecture | |
|--|--|
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir lire en visant différents objectifs : <ul style="list-style-type: none"> o lire pour réaliser quelque chose ; o lire pour découvrir ou valider des informations sur... ; o lire une histoire pour la comprendre et la raconter à son tour ; o lire pour enrichir son vocabulaire ; o lire pour le plaisir de lire. | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <p>Diversité des situations de lecture :</p> <ul style="list-style-type: none"> - lecture fonctionnelle, notamment avec les écrits scolaires : emploi du temps, consignes, énoncés de problèmes, outils gardant trace des connaissances structurées, règles de vie, etc., mais aussi recettes de cuisine, notices pour réaliser divers objets, etc. ; - lecture documentaire : manuels, ouvrages spécifiques, encyclopédies adaptées à leur âge, textes accompagnés d'autres formes de représentation, supports numériques, etc. ; - lecture de textes de fiction, de genres variés : extraits et œuvres intégrales. - fréquentation de bibliothèques ; - lecture de plaisir favorisée et valorisée ; échanges sur les livres lus, tenue de journal de lecture ou d'un cahier personnel – établissement d'un lien avec la famille ; - lectures comme objets d'échanges, au sein de la classe, à l'extérieur, avec des élèves plus jeunes, des personnes âgées, etc. |
| Lire à voix haute | |
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <p><i>(lien avec le langage oral)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - savoir décoder et comprendre un texte ; - identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte ; - montrer sa compréhension par une lecture expressive. | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - séances de travail visant à développer la vitesse et la fluidité de la lecture, à distinguer de celles qui portent sur l'expressivité de la lecture ; - situations de lecture à voix haute n'intervenant qu'après une première découverte des textes, collective ou personnelle (selon le moment du cycle et la nature du texte) ; - entraînement régulier à la lecture à voix haute ; - entraînement à deux ou en petit groupe homogène (lire, écouter, aider à améliorer, etc.) ; - enregistrements (écoute, amélioration de sa lecture) ; - pratiques nombreuses et fréquentes sur une variété de genres de textes à lire et selon une diversité de modalités de lecture à voix haute (individuellement ou à plusieurs) à partager avec d'autres (récitation et interprétation d'un texte littéraire). |

Écriture

Par un enseignement structuré, explicite, progressif, et en relation avec toutes les autres composantes de l'enseignement de français, l'expression orale, la lecture, la grammaire et le vocabulaire, les élèves acquièrent les moyens d'une écriture relativement aisée.

Apprendre à copier

Ayant commencé d'apprendre à écrire en cursive en grande section, ils complètent l'apprentissage du geste d'écriture non achevé et perfectionnent leurs acquis (sûreté et vitesse), automatisant progressivement le tracé normé des lettres.

Quel que soit le niveau d'enseignement, la fréquence, la régularité des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Les activités de copie visent à entraîner les élèves aux gestes d'écriture et favorisent la mémorisation orthographique des mots écrits. Au début du cycle 2, le temps que demande toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place tous les jours.

Les élèves apprennent à utiliser les fonctions simples d'un traitement de texte, ils manipulent le clavier. De façon manuscrite ou numérique, ils apprennent à copier ou transcrire sans erreur, depuis des supports variés (livre, tableau, affiche, etc.) en veillant à la mise en page. Les exigences qui s'appliquent à la copie sont justifiées par l'usage réel qui sera fait des messages ou des textes copiés.

La rédaction de textes est articulée avec l'apprentissage de la lecture. Il n'est pas nécessaire d'être lecteur pour commencer à écrire, les professeurs s'appuient sur les acquis de l'école maternelle développés notamment dans les essais d'écriture de mots.

La diversité des textes écrits répond à la variété des situations d'apprentissage. C'est le travail conduit avec méthode, explicite et continu sur le cycle, en relation constante avec la lecture et l'étude de la langue, qui fera progresser les élèves, alors que les activités dans lesquelles il s'insère apporteront la matière aux textes écrits.

Des tâches quotidiennes d'écriture sont proposées aux élèves : rédaction d'une phrase en réponse à une question, formulation d'une question, élaboration d'une portion de texte ou d'un texte entier. Avec l'aide du professeur, ils établissent les caractéristiques du texte et ses enjeux. Ils apprennent à écrire des textes de genres divers : récits brefs, dialogues, descriptions, etc. Ce dernier exercice permet d'articuler les pratiques d'observation réalisées dans le cadre des activités d'étude du monde du vivant, de la matière et des objets avec un enrichissement progressif du vocabulaire des élèves. Les élèves prennent plaisir à écrire sous le regard bienveillant de l'enseignant. Pour passer à l'écriture, ils s'appuient sur des textes qu'ils ont lus et recueillent des ressources pour nourrir leur écrit : vocabulaire, thèmes, modes d'organisation mais aussi fragments à copier, modèles à partir desquels proposer une variation, une expansion ou une imitation ; ils s'approprient des formes et modèles à respecter ou à détourner. Avec l'aide du professeur, ils prennent en compte leur lecteur. Des exercices d'entraînement à l'écriture développent des automatismes qui permettent de faire progresser les élèves. Pour les élèves encore trop peu autonomes dans l'écriture, leurs propos sont transcrits par l'enseignant.

Les élèves se familiarisent avec la pratique de la relecture de leurs propres textes pour les améliorer. Cette activité complexe suppose l'expérience préalable de la lecture et de l'amélioration de textes dans une collaboration au sein de la classe et sous la conduite du professeur. Des remarques toujours bienveillantes faites sur le texte initialement produit, des échanges avec un pair à propos de ce texte sont des appuis efficaces pour construire l'autonomie de l'élève.

Les élèves développent une attitude de vigilance orthographique en faisant le lien avec l'étude de la langue, soutenus par le professeur qui répond à leurs demandes d'aide.

Attendus de fin de cycle

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

Copier (*lien avec la lecture*)

Compétences et connaissances associées

- maîtriser des gestes de l'écriture cursive exécutés avec une vitesse et une sûreté croissantes ;
- transcrire un texte avec les correspondances entre diverses écritures des lettres (scripte → cursive) ;
- utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots ;
- respecter la mise en page des textes proposés (demandes ou informations adressées aux parents ; synthèses d'activités ; outils de référence ; résumés de leçons ; poèmes et chansons à mémoriser ; anthologie personnelle de textes, etc.) ;
- relire pour vérifier la conformité orthographique ;
- manier le traitement de texte pour la mise en page de courts textes.

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

- activités permettant le perfectionnement des acquis de la maternelle (sûreté et vitesse). Activités d'entraînement pour automatiser le tracé normé des lettres par un enseignement explicite de l'enseignant ;
- activités de copie : copie active, copie retournée, copie au verso, etc. ;
- en lien avec l'orthographe et le vocabulaire : activités de mémorisation de mots par la copie : copie différée et verbalisation des stratégies par les élèves ;
- tâches de copie et de mise en page des textes dans des situations variées : demandes ou informations adressées aux parents ; synthèses d'activités ; outils de références ; résumés de leçons ; poèmes ; chansons à mémoriser, etc.

Écrire des textes en commençant à s'approprier une démarche (*lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue*)

Compétences et connaissances associées

- identifier les caractéristiques propres à différents genres ou formes de textes ;
- mettre en œuvre une démarche d'écriture de textes : trouver et organiser des idées, élaborer des phrases qui s'enchaînent avec cohérence, écrire ces phrases (démarche progressive : d'abord guidée, puis autonome) ;
- acquérir quelques connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation,

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

- Des écrits courts. Un écrit court est un texte individuel d'élève, d'une à cinq ligne(s), rédigé dans le cadre d'une situation motivante. C'est un écrit porteur de sens, qui se suffit à lui-même. Un écrit court peut être une partie d'un écrit plus long :
 - o situations quotidiennes intégrées aux séances d'apprentissage et concernant toutes les disciplines : rédiger une phrase en réponse à une question, poser une question, élaborer une portion de texte ou un texte entier, rédiger une conclusion d'expérience ou d'un débat, formuler un avis ou un point de vue après une lecture.
 - o activités fréquentes d'écriture pour favoriser des automatismes : la phrase du jour, etc. ;

| | |
|---|---|
| <p>organisateurs du discours, etc. ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - mobiliser des outils à disposition dans la classe liés à l'étude de la langue (affiches, cahiers, ouvrages, etc.). | <ul style="list-style-type: none"> o écriture à partir de supports variés (début de texte à poursuivre, texte à détourner, photos à légènder, etc.) ; o recherche collective des caractéristiques attendues du texte à écrire : contes, albums, récits (textes narratifs), lettres, textes poétiques, documentaires, débats (textes argumentatifs), comptes rendus d'expérience, affiches (textes informatifs), recettes, règles de jeu (textes injonctifs), etc. ; o pratique du « brouillon » ou d'écrits intermédiaires (schéma, tableau, etc.) ; o réflexion organisée sur le fonctionnement de la langue ; o variation des modalités de travail individuellement ou à deux (motivation mutuelle, aide...). o explicitation de sa démarche d'écriture à un pair. <ul style="list-style-type: none"> - Des écrits longs intégrés à des projets plus ambitieux moins fréquents. Le projet d'écriture, conduit sur le long terme, fédère les élèves autour d'un produit final dont le destinataire ne sera plus le professeur mais un public lié au projet lui-même (livre numérique, concours de poésies ou de nouvelles, journal de classe...). |
| <p>Réviser et améliorer l'écrit qu'on a produit (<i>lien avec l'étude de la langue</i>)</p> | |
| <p>Compétences et connaissances associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérer des dysfonctionnements dans les textes écrits (omissions, incohérences, redites, etc.) pour améliorer son écrit ; - mobiliser des connaissances portant sur le genre d'écrit à produire et sur la langue ; - exercer une vigilance orthographique et mobiliser les acquisitions travaillées lors des leçons de grammaire, d'abord sur des points désignés par le professeur, puis progressivement étendue ; - utiliser des outils aidant à la correction : outils élaborés dans la classe, guide de relecture, etc. | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - activités d'entraînement et de manipulation en lien avec les leçons de grammaire afin de s'habituer à intervenir sur des textes : enrichissement de phrases, recours aux pronoms pour éviter les répétitions, changement ou ajout d'éléments d'abord effectués de façon collective (pour discuter des formulations, pouvoir reformuler et verbaliser les stratégies) puis individuellement ; - activités de réécriture en changeant le genre ou le nombre du sujet ou en changeant le temps de la conjugaison ; - comparaison des textes produits en réponse à une même consigne ; - relecture à haute voix d'un texte par l'enseignant, par l'élève qui en est l'auteur ou un pair ; - relecture ciblée pour réinvestir un point précis d'orthographe, de grammaire ou de vocabulaire travaillé en classe ; - élaboration de guides de relecture adaptés aux écrits à produire ; - repérage des erreurs à l'aide du correcteur orthographique, une fois le texte corrigé. |

Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)

Les objectifs essentiels de l'étude de la langue au cycle 2 sont liés à la lecture et à l'écriture. Les connaissances acquises permettent de traiter des problèmes de compréhension et des problèmes orthographiques. Dès le cycle 2, l'enseignement de la langue est mené de manière structurée et progressive : la leçon de grammaire et de vocabulaire (découverte par l'élève d'une notion grammaticale ou d'un mot, de son sens, éventuellement de son histoire) doit être pratiquée dans le cadre de séances régulières qui leur sont spécifiquement consacrées. Les élèves y apprennent progressivement à pratiquer des observations et à se repérer dans la phrase. Ils prennent conscience du fonctionnement de la langue pour en acquérir les notions fondamentales.

L'étude de la langue s'appuie sur l'observation et la manipulation d'énoncés oraux et écrits issus de corpus soigneusement constitués. C'est à partir de ces activités qu'il convient de structurer les apprentissages et de formuler des règles. Une dernière phase consiste à automatiser et mémoriser les compétences acquises. S'ils sont fréquents dans l'usage, les phénomènes irréguliers doivent être mémorisés.

Outre les corpus, les textes à lire et les projets d'écriture peuvent également servir de supports à des rappels d'acquis ou à l'observation de faits de langue (orthographiques, lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques) non encore travaillés. Dans tous les enseignements, les professeurs accueillent avec intérêt les remarques révélant une vigilance relative aux mots ou à d'autres formes linguistiques.

Les connaissances se consolident dans des exercices réguliers et répétés et des situations de lecture et d'écriture. La mémoire a besoin d'être entretenue pour que les acquis constatés étape après étape se stabilisent dans le temps et deviennent automatisés, facilités par des exercices de copie et de dictée. Des activités ritualisées fixent et accroissent les capacités de raisonnement sur des énoncés et l'application de procédures qui s'automatisent progressivement.

Attendus de fin de cycle

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

Passer de l'oral à l'écrit (*lien avec la lecture*)

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève |
|---|---|
| <p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> - les correspondances graphophonologiques ; - la valeur sonore de certaines lettres (s - c - g) selon le contexte ; - la composition de certains graphèmes selon la lettre qui suit (an/am, en/em, on/om, in/im). | <ul style="list-style-type: none"> - exercices réguliers d'observation, de manipulation des faits de langue ; - élaboration de listes de mots ; - pratique quotidienne de dictées de syllabes et de mots ; - rituels fondés sur la répétition et la récurrence pour mémoriser les leçons antérieures et automatiser les acquis. |

| Construire le lexique | |
|---|---|
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - mobiliser des mots en fonction des lectures et des activités conduites, pour mieux parler, mieux comprendre, - mieux écrire ; - savoir trouver des synonymes, des antonymes, des mots de la même famille lexicale, sans que ces notions ne constituent des objets d'apprentissage ; - percevoir les niveaux de langue familier, courant, soutenu ; - être capable de consulter un dictionnaire et de se repérer dans un article, sur papier ou en version numérique. | <p>Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - observation à partir d'exemples proposés par l'enseignant ou appartenant aux textes lus ; - constitution de fiches, carnets, affiches murales, etc. ; - activités fréquentes pour développer l'enrichissement lexical (et culturel) et la notion de plaisir : découverte d'un mot, de sa singularité, ses sonorités, sa graphie, sa formation, etc. ; - manipulation ludique de préfixes et suffixes pour construire des mots ; - mémorisation de mots par la récitation de textes et le réinvestissement. |
| S'initier à l'orthographe lexicale | |
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - mémoriser l'orthographe du lexique le plus couramment employé : <ul style="list-style-type: none"> o vocabulaire des activités scolaires et des domaines disciplinaires ; o vocabulaire de l'univers familier à l'élève : maison, famille, jeu, vie quotidienne, sensations, sentiments. - mémoriser les principaux mots invariables ; - être capable de regrouper des mots par séries (familles de mots, mots reliés par des analogies morphologiques). | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - activités en lien avec les apprentissages de tous les enseignements ; - activités de repérage, de tri et d'analyse des mots selon des critères variés : champ lexical, familles de mots, analogie morphologique, mots invariables ; - épellation de mots ; - activités ritualisées de copie de mots, de phrases, de textes courts (de 2 à 5 lignes) ; - exercices d'entraînement et de réinvestissement afin d'en mémoriser l'orthographe. |
| Se repérer dans la phrase simple | |
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <ul style="list-style-type: none"> - identifier la phrase, en distinguer les principaux constituants et les hiérarchiser ; - reconnaître les principaux constituants de la phrase : <ul style="list-style-type: none"> o le sujet ; o le verbe (connaissance des propriétés permettant de l'identifier) ; o les compléments. - différencier les principales classes de mots : <ul style="list-style-type: none"> o le nom ; o l'article défini, l'article indéfini ; o l'adjectif ; | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - activités ritualisées pour l'identification de la phrase simple en s'appuyant sur : <ul style="list-style-type: none"> o la ponctuation : point et majuscule ; o des questions : De quoi parle-t-on ? Qu'est-ce qu'on en dit ? ; o la lecture à voix haute pour saisir l'unité de sens. - activités de manipulations, de tris, de classements de phrases, de groupes de mots pour apprendre à se repérer dans la phrase ; - activités d'écriture, jeux, pour reconnaître les classes de mots, construire des groupes nominaux, des phrases simples, faire varier |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ○ le verbe ; ○ le pronom personnel sujet ; ○ les mots invariables. - reconnaître le groupe nominal ; - reconnaître les trois types de phrases : déclaratives, interrogatives et impératives ; - reconnaître les formes négative et exclamative et savoir effectuer des transformations ; - utiliser la ponctuation de fin de phrase (! ?) et les signes du discours rapporté (« ») ; - être capable de mobiliser les « mots de la grammaire » pour résoudre des problèmes d'orthographe, d'écriture et de lecture. | <p>le complément d'objet, faire varier le complément circonstanciel ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - exercices réguliers et récurrents d'entraînement, à l'oral et à l'écrit, et de réinvestissement pour permettre d'automatiser les mécanismes en cours d'acquisition. |
| <p>Maîtriser l'orthographe grammaticale de base</p> | |
| <p>Connaissances et compétences associées</p> <p>Comprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase ; - la notion de « chaîne d'accords » pour déterminant/nom/ adjectif (singulier/pluriel ; masculin/féminin). <p>Utiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> - des marques d'accord pour les noms et adjectifs épithètes : nombre (-s) et genre (-e) ; - d'autres formes de pluriel (-ail/-aux ; -al/-aux, etc.) ; - des marques du féminin quand elles s'entendent dans les noms (<i>lecteur/lectrice</i>, etc.) et les adjectifs (<i>joyeux/joyeuse</i>, etc.) ; - identifier la relation sujet - verbe (identification dans des situations simples) ; - identifier le radical et la terminaison ; - trouver l'infinitif d'un verbe conjugué ; - mémoriser le présent, l'imparfait, le futur, le passé composé pour : <ul style="list-style-type: none"> ○ être et avoir ; ○ les verbes du 1^{er} groupe ; ○ les verbes irréguliers du 3^e groupe (<i>faire, aller, dire, venir, pouvoir, voir, vouloir, prendre</i>). - distinguer temps simples et temps composés. | <p>Exemples de situations, d'activités et d'outils pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> - activités ritualisées d'observation, de manipulation, de structuration et formulation de règles à partir des régularités (accords, conjugaisons) ; - élaboration d'outils individuels et collectifs : fiches complétées au cours de l'année, affichage, etc. ; - échanges ou débats autour des collectes réalisées, afin de construire une conscience orthographique ; - prolongement de la leçon de grammaire et d'orthographe par des activités d'écriture ; - pratique quotidienne de la dictée : elle permet de se concentrer exclusivement sur la réflexion logique et la vigilance orthographique et de travailler des compétences précises identifiées et annoncées par le professeur ; - différentes formes de dictée : autodictée, dictée de mots ou de phrases préparées, dictée raisonnée, etc. ; - correction avec échanges au sein d'un binôme ou d'un petit groupe d'élèves (justification des choix) ; - activités de substitution d'un temps à un autre ; - élaboration progressive de « tableaux de conjugaison » ; - mise en situation de résolution de problèmes orthographiques et justification des choix. |

Croisements entre enseignements

La pratique de la langue, orale et écrite, est constitutive de toutes les séances d'apprentissage et de tous les moments de vie collective. Par la répétition, elle permet un véritable entraînement. Les activités d'oral, de lecture, d'écriture sont quotidiennement intégrées dans l'ensemble des enseignements.

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

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

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

Sur les trois années du cycle, des projets ambitieux qui s'inscrivent dans la durée peuvent associer la lecture, l'expression orale et/ou écrite, les pratiques artistiques 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 comptes rendus (sous différents formats : affiche, exposition commentée, etc.) de sorties ou de voyages (par exemple à la découverte de l'environnement proche, en lien avec l'enseignement « Questionner le monde ») et des recherches documentaires.

Langues vivantes (étrangères ou régionales)

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

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

Approches culturelles

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

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

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

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

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

Activités langagières

• Comprendre l'oral

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

Attendus de fin de cycle

- Comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de soi, de sa famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, activités et ressources pour l'élève |
|--|--|
| <p>Comprendre les consignes de classe.</p> <p>Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes.</p> <p>Suivre le fil d'une histoire très courte.</p> <p>Suivre des instructions courtes et simples.</p> <p>- Répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières.</p> | <p>Activités d'exposition à la langue dans divers contextes culturellement identifiables, correspondant aux préoccupations des élèves de cet âge, en utilisant les outils numériques, en écoutant la lecture d'albums, des comptines ou des chansons, en visionnant de brefs extraits de dessins d'animation, de films pour enfants.</p> <p>Appréhension individuelle du document sonore et mises en commun pour repérer et restituer son sens explicite, sans s'interdire le recours à la langue française si besoin.</p> <p>Repérage de quelques contrastes simples dans le fonctionnement de la langue orale.</p> |

Repères de progressivité

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

- **S'exprimer oralement en continu**

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

Attendus de fin de cycle

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

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, activités et ressources pour l'élève |
|---|---|
| <p>Reproduire un modèle oral.</p> <p>Utiliser des expressions courtes ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire.</p> <p>Lire à haute voix de manière expressive un texte bref.</p> <p>Raconter une histoire courte à partir d'images ou de modèles déjà rencontrés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répertoire élémentaire de mots sur les lieux d'habitation et les personnes de l'entourage de l'enfant. - Syntaxe de la description simple (lieux, espaces, personnes). | <p>Activités destinées à rendre compte de la diversité des langues parlées.</p> <p>Activités permettant l'utilisation de la langue dans des situations analogues à des situations déjà rencontrées. Les élèves analysent et évaluent leur propre pratique de la langue et celle de leurs camarades en direct ou à partir d'enregistrements sonores.</p> <p>Chants ou comptines et saynètes élaborés à partir d'extraits d'album ou de films pour la jeunesse, et de jeux.</p> |

Repères de progressivité

Au **CP** les élèves doivent reproduire un modèle oral simple extrait d'une comptine, d'un chant, d'une histoire et utiliser une ou deux expressions ou phrases proches des modèles rencontrés lors des apprentissages pour se décrire (nom, âge). Au **CE1**, les élèves ont la capacité de reproduire un court extrait d'une comptine, d'un chant, d'un poème, d'une histoire. Ils se présentent de manière autonome en disant leur nom, prénom, âge et lieu d'habitation.

Au **CE2**, ils reproduisent la date, de courtes comptines, des chants, des poèmes. Après entraînement, ils lisent à haute voix des textes brefs et racontent une histoire courte et stéréotypée en s'aidant de quelques images.

- **Prendre part à une conversation**

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

Attendus de fin de cycle

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

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, activités et ressources pour l'élève |
|--|---|
| <p>Saluer. Se présenter. Demander à quelqu'un de ses nouvelles et réagir, donner de ses nouvelles. Formuler des souhaits basiques. Utiliser des formules de politesse. Répondre à des questions sur des sujets familiers. Épeler des mots et des noms familiers.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répertoire élémentaire de mots sur des sujets familiers. - Syntaxe de la conversation simple de type question / réponse. - Situations de communication. | <p>Jeux de rôles. Enregistrement et réécoute de ce que l'on dit afin d'analyser et évaluer sa propre pratique de la langue. Échanges électroniques dans le cadre de projets, d'un travail autour d'un album jeunesse, de comptines, de chants et de poèmes.</p> |

Repères de progressivité

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

Croisements entre enseignements

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

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

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

Enseignements artistiques

La sensibilité et l'expression artistiques sont les moyens et les finalités des enseignements artistiques. Moyens, car elles motivent en permanence la pratique plastique comme le travail vocal, l'écoute de la musique et le regard sur les œuvres et les images. Finalités, car l'ensemble des activités nourrit la sensibilité et les capacités expressives de chacun. Les enseignements artistiques prennent en compte le son et les images qui font partie de l'environnement quotidien des élèves. Ils développent une écoute, un regard curieux et informé sur l'art, dans sa diversité. Ils contribuent ainsi à la construction de la personnalité et à la formation du citoyen, développant l'intelligence sensible et procurant des repères culturels, nécessaires pour participer à la vie sociale.

Ces deux enseignements sont propices à la démarche de projet. Ils s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre... ainsi qu'à des questionnements variés susceptibles d'aborder des questions d'actualité, de société, ou liées à l'environnement. Ils s'enrichissent du travail concerté avec les structures et partenaires culturels. Ils sont ainsi le fondement, au sein de l'école, du parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève, contribuant aux trois champs d'action constitutifs : rencontres, pratiques et connaissances. Par leur intégration au sein de la classe, ils instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion.

Arts plastiques

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

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

Même dans ses formes les plus modestes, le projet permet dès le cycle 2 de confronter les élèves aux conditions de la réalisation plastique, individuelle et collective, favorisant la motivation, les intentions, les initiatives. Ponctuellement dans l'année, des projets de réalisation artistique aboutis permettent le passage de la production à l'exposition. Ce faisant, ils permettent aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, des spectateurs ; ils apprennent eux-mêmes aussi à devenir spectateurs. Le professeur s'assure que les élèves prennent plaisir à donner à voir leurs productions plastiques et à recevoir celles de leurs camarades. Ce temps est également l'occasion de développer le langage oral dans la présentation par les élèves des productions et des démarches engagées. Ce travail se

conduit dans la salle de classe, dans des espaces de l'école organisés à cet effet (mini galeries), ou dans d'autres espaces extérieurs à l'enceinte scolaire.

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

| Compétences travaillées | Domaines du socle |
|---|-------------------|
| <p>Expérimenter, produire, créer</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'approprier par les sens les éléments du langage plastique : matière, support, couleur... - Observer les effets produits par ses gestes, par les outils utilisés. - Tirer parti de trouvailles fortuites, saisir les effets du hasard. - Représenter le monde environnant ou donner forme à son imaginaire en explorant la diversité des domaines (dessin, collage, modelage, sculpture, photographie ...). | 1, 2,4, 5 |
| <p>Mettre en œuvre un projet artistique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés. - Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur. - Montrer sans réticence ses productions et regarder celles des autres. | 2, 3, 5 |
| <p>S'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs ; établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole devant un groupe pour partager ses trouvailles, s'intéresser à celles découvertes dans des œuvres d'art. - Formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres. - Repérer les éléments du langage plastique dans une production : couleurs, formes, matières, support... | 1, 3 |
| <p>Se repérer dans les domaines liés aux arts plastiques, être sensible aux questions de l'art.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Effectuer des choix parmi les images rencontrées, établir un premier lien entre son univers visuel et la culture artistique. - Exprimer ses émotions lors de la rencontre avec des œuvres d'art, manifester son intérêt pour la rencontre directe avec des œuvres. - S'approprier quelques œuvres de domaines et d'époques variés appartenant au patrimoine national et mondial. - S'ouvrir à la diversité des pratiques et des cultures artistiques. | 1, 3, 5 |

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

- Entre six et neuf ans, l'enfant investit dans ses productions l'envie de représenter le monde qui l'entoure. Progressivement, il prend conscience de l'écart entre ce qu'il voit, ce qu'il produit et ce que le spectateur perçoit (ce moment où l'élève pense qu'il ne sait pas dessiner). L'enjeu est de l'amener à garder un regard ouvert à la pluralité des représentations, au-delà d'une représentation qu'il considère comme juste car ressemblant à ce qu'il voit ou à ce qui fait norme.

- À cet âge, l'enfant s'implique dans ses productions à partir de ses peurs, ses rêves, ses souvenirs, ses émotions... Il prend plaisir à inventer des formes, des univers, des langages imaginaires. L'enjeu est de l'amener à expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports, etc., allant jusqu'à se détacher de la seule imitation du monde visible. Les élèves sont peu à peu rendus tolérants et curieux de la diversité des fonctions de l'art, qui peuvent être liées aux usages symboliques, à l'expression des émotions individuelles ou collectives, ou encore à l'affirmation de soi (altérité, singularité).
- Enfin, entre six et neuf ans, l'enfant raconte souvent des histoires, s'invente des univers et les met en récit par le biais de ses productions. Progressivement, il prend conscience de l'importance de les conserver pour raconter, témoigner de situations qu'il vit seul ou avec ses pairs. L'enjeu est de lui permettre de fréquenter les images, de lui apporter les moyens de les transformer, de le rendre progressivement auteur des images qu'il produit et spectateur des images qu'il regarde.

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

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

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

Attendus de fin de cycle

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

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|--|---|
| La représentation du monde | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le dessin dans toute sa diversité comme moyen d'expression. - Employer divers outils, dont ceux numériques, pour représenter. - Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et en trois dimensions. | <p>Explorer son environnement visuel pour prendre conscience de la présence du dessin et de la diversité des modes de représentation.</p> <p>Représenter l'environnement proche par le dessin (carnet de croquis) ; photographier en variant les points de vue et les cadrages ; explorer la représentation par le volume, notamment le modelage.</p> <p>Explorer des outils et des supports connus, en découvrir d'autres, y compris numériques.</p> |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Connaître diverses formes artistiques de représentation du monde : œuvres contemporaines et du passé, occidentales et extra occidentales. | <p>Reconstituer une scène, enregistrer les traces ou le constat d'une observation.</p> <p>Mettre en relation l'observation des productions plastiques avec les images présentes dans l'environnement quotidien des élèves (images issues de la publicité, patrimoine de proximité, albums jeunesse, etc.).</p> <p>Comparer et établir des liens entre des œuvres d'art appartenant à un même domaine d'expression plastique ou portant sur un même sujet, à propos des formes, de l'espace, de la lumière, de la couleur, des matières, des gestes, des supports, des outils.</p> |
| <p>L'expression des émotions</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer sa sensibilité et son imagination en s'emparant des éléments du langage plastique. - Expérimenter les effets des couleurs, des matériaux, des supports... en explorant l'organisation et la composition plastiques. - Exprimer ses émotions et sa sensibilité en confrontant sa perception à celle d'autres élèves. | <p>Repérer des matières et des matériaux dans l'environnement quotidien, dans les productions de pairs, dans les représentations d'œuvres rencontrées en classe.</p> <p>Agir sur les formes (supports, matériaux, constituants, etc.), sur les couleurs (mélanges, dégradés, contrastes, etc.), sur les matières et les objets : peindre avec des matières épaisses, fluides, sans dessin préalable ; coller, superposer des papiers et des images ; modeler, creuser pour explorer le volume, etc.</p> <p>Explorer les possibilités d'assemblage ou de modelage (carton, bois, argile, etc.), la rigidité, la souplesse, en tirant parti de gestes connus : modeler, creuser, pousser, tirer, équilibrer, coller, etc.</p> <p>Observer, expérimenter des principes d'organisation et de composition plastiques : répétition, alternance, superposition, orientation, concentration, dispersion, équilibre, etc.</p> <p>Articuler dessin d'observation et d'invention, tirer parti du tracé et du recouvrement (outils graphiques, craies, encres, etc.).</p> |
| <p>La narration et le témoignage par les images</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser des productions plastiques pour raconter, témoigner. - Transformer ou restructurer des images ou des objets. - Articuler le texte et l'image à des fins d'illustration, de création. | <p>Raconter des histoires vraies ou inventées par le dessin, la reprise ou l'agencement d'images connues, l'isolement des fragments, l'association d'images de différentes origines.</p> <p>Transformer un récit en une image, en explorer divers principes d'organisation (répétition, alternance, superposition, concentration, dispersion, équilibre).</p> <p>Intervenir sur une image existante, découvrir son fonctionnement, en détourner le sens.</p> <p>Observer son environnement à l'aide de dispositifs transformant la perception (verres colorés, lentilles, loupes, etc.).</p> <p>Explorer dans l'environnement proche, dans les médias, dans les médiathèques, les liens entre récit et images.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Découvrir des œuvres d'art comme traces ou témoignages de faits réels restitués de manière plus ou moins fidèle (carnets de voyage du passé et du présent, statuaire, etc.) ou vecteurs d'histoires, héritées ou inventées.</p> <p>Témoigner en réalisant des productions pérennes ou éphémères données à voir par différents médias : murs de l'école, lieu extérieur, blog, etc.</p> |
|--|---|

Croisements entre enseignements

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

La pratique d'exploration liée aux arts plastiques peut être mise en relation avec la production d'écrit, développant l'invention à un âge où l'enfant garde le goût du jeu, de l'imaginaire. Dans ce cycle où les élèves structurent leurs apprentissages, plus encore que la réalisation d'une production finale, il s'agit de prêter attention à la recherche, à l'exploration qui lui est sous-jacente. Comme dans le travail d'écriture, la production en cours est constamment perfectible par modification, ajout ou retrait ; elle laisse des traces dans un temps plus ou moins long, contrairement au langage oral ou à la musique. Dans les deux cas, il s'agit de rendre possible l'expression individuelle de l'élève au sein d'un groupe classe, de créer les conditions permettant aux pairs d'accueillir l'altérité, notamment lors de débats autour de productions d'élèves ou d'œuvres d'art, de poèmes, de textes littéraires. En arts plastiques comme en écriture, la production gagne à être présentée et valorisée pour permettre aux élèves de prendre conscience de l'importance du récepteur, lecteur ou spectateur.

La construction de compétences à partir de questions posées par l'observation et par la pratique permet d'opérer des rapprochements entre les arts plastiques et les enseignements scientifiques (« Questionner le monde »), qui reposent sur une démarche exploratoire et réflexive. Dans les deux cas, les apprentissages sont conduits au moyen de propositions ouvertes, de situations problèmes qui visent le passage de l'expérience aux connaissances. Toutefois, en sciences, la recherche vise souvent une solution unique, ou du moins la plus efficace. En arts, il s'agit de placer les élèves en situation d'exploration ouverte, en recherchant non pas la solution, mais plusieurs solutions. Par ailleurs, la production artistique implique l'exercice de compétences et le recours à des notions, comme celles de mesure ou de figure géométrique, qui sont développées en lien avec les mathématiques.

Les questions au programme permettent de relier plusieurs enseignements entre eux. À titre d'exemple, la question « La représentation du monde » s'articule naturellement avec l'enseignement « Questionner le monde » et avec l'éducation physique et sportive, dans des situations mêlant relation d'une expérience vécue, découverte d'un lieu complexe, etc. La question « La narration et le témoignage par les images » peut s'articuler à l'apprentissage de la lecture ou à l'enseignement des langues vivantes, notamment par l'exploration de la diversité des relations entre texte et image. Celle intitulée « L'expression des émotions » se nourrit de la lecture de contes et de la découverte de mythes fondateurs pour permettre à l'élève de prêter attention à ses émotions et parvenir à les exprimer ou les traduire par des productions plastiques.

Éducation musicale

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

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

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

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

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

Attendus de fin de cycle

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

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|---|---|
| Chanter | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reproduire un modèle mélodique, rythmique. - Chanter une mélodie simple avec une intonation juste. - Chanter une comptine, un chant par imitation. - Interpréter un chant avec expressivité (phrasé, articulation du texte) en respectant ses phrases musicales. - Mobiliser son corps pour interpréter. ▪ Les principaux registres vocaux : voix parlée/chantée, aigu, grave. ▪ Éléments constitutifs d'une production vocale : respiration, articulation, posture du corps. ▪ Un répertoire varié de chansons et de comptines. ▪ Éléments de vocabulaire concernant l'usage musical de la voix : fort, doux, aigu, grave, faux, juste, etc. | <p>Jeux vocaux mobilisant les diverses possibilités de la voix.</p> <p>Recherche de la justesse dans l'interprétation.</p> <p>Mise en mouvement de son corps.</p> <p>Imitation d'un modèle.</p> <p>Assimilation d'habitudes corporelles pour chanter.</p> |
| Écouter, comparer | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Décrire et comparer des éléments sonores ; repérer, y compris dans la nature, des sons et des suites musicales ; identifier des éléments communs et contrastés. - Repérer une organisation simple : récurrence d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, etc. - Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences. ▪ Lexique élémentaire pour décrire la musique : timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo. ▪ Quelques grandes œuvres du patrimoine. ▪ Repères simples dans l'espace et le temps. | <p>Identification, caractérisation, tri des éléments perçus lors d'écoutes comparées de brefs extraits musicaux.</p> <p>Représentations graphiques de passages musicaux.</p> |
| Explorer et imaginer | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter les paramètres du son : intensité, hauteur, timbre, durée. - Imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique. - Inventer une organisation simple à partir d'éléments sonores travaillés. ▪ Éléments de vocabulaire liés aux paramètres du son (intensité, durée, hauteur, timbre). ▪ Postures du musicien : écouter, respecter l'autre, jouer ensemble. ▪ Diversité des matériaux sonores. | <p>Jeu avec la voix pour exprimer des sentiments (la tristesse, la joie, etc.) ou évoquer des personnages, etc.</p> <p>Utilisation d'objets sonores (petites percussions, lames sonores, etc.) pour enrichir les réalisations collectives.</p> |

Échanger, partager

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences artistiques.- Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.- Respecter les règles et les exigences d'une production musicale collective.▪ Vocabulaire adapté à l'expression de son avis.▪ Conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect, etc.▪ Règles et contraintes du travail collectif. | Expression et partage avec les autres de son ressenti, de ses émotions, de ses sentiments. |
|---|--|

Repères de progressivité

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

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

Éducation physique et sportive

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

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

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

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

- produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée ;
- adapter ses déplacements à des environnements variés ;
- s'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ;
- conduire et 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.

Spécificités du cycle 2

Au cours du cycle 2, les élèves s'engagent spontanément et avec plaisir dans l'activité physique. Ils développent leur motricité, ils construisent un langage corporel et apprennent à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées. Par des pratiques physiques individuelles et collectives, ils accèdent à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui). À l'issue du cycle 2, les élèves ont acquis des habiletés motrices essentielles à la suite de leur parcours en éducation physique et sportive. Une attention particulière est portée au savoir nager.

| Compétences travaillées | Domaines du socle |
|--|-------------------|
| <p>Développer sa motricité et construire un langage du corps</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience des différentes ressources à mobiliser pour agir avec son corps. - Adapter sa motricité à des environnements variés. - S'exprimer par son corps et accepter de se montrer à autrui. | 1 |

| | |
|--|---|
| <p>S'approprier seul ou à plusieurs, par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre par essai-erreur en utilisant les effets de son action. - Apprendre à planifier son action avant de la réaliser. | 2 |
| <p>Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités pour apprendre à vivre ensemble</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assumer les rôles spécifiques aux différentes APSA (joueur, coach, arbitre, juge, médiateur, organisateur, etc.). - Élaborer, respecter et faire respecter règles et règlements. - Accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe. | 3 |
| <p>Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être. - Ne pas se mettre en danger par un engagement physique dont l'intensité excède ses qualités physiques. | 4 |
| <p>S'approprier une culture physique sportive et artistique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir la variété des activités et des spectacles sportifs. - Exprimer des intentions et des émotions par son corps dans un projet artistique individuel ou collectif. | 5 |

Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée

Attendus de fin de cycle

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

| Compétences travaillées pendant le cycle | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|--|---|
| <p>Transformer sa motricité spontanée pour maîtriser les actions motrices ; courir, sauter, lancer.</p> <p>Utiliser sa main d'adresse et son pied d'appel et construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale.</p> <p>Mobiliser de façon optimale ses ressources pour produire des efforts à des intensités variables.</p> <p>Pendant l'action, prendre des repères extérieurs à son corps pour percevoir : espace, temps, durée et effort.</p> <p>Respecter les règles de sécurité édictées par le professeur.</p> | <p>Activités athlétiques aménagées.</p> |

Repères de progressivité

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

Adapter ses déplacements à des environnements variés

Attendus de fin de cycle

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

| Compétences travaillées pendant le cycle | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|---|--|
| Transformer sa motricité spontanée pour maîtriser les actions motrices. S'engager sans appréhension pour se déplacer dans différents environnements. Lire le milieu et adapter ses déplacements à ses contraintes. Respecter les règles essentielles de sécurité. Reconnaître une situation à risque. | Natation, activités de roule et de glisse, activités nautiques, équitation, randonnée pédestre en pleine nature, parcours d'orientation, parcours d'escalade, etc. |

Repères de progressivité

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

Tout au long du cycle, les activités d'orientation doivent se dérouler dans des espaces de plus en plus vastes et de moins en moins connus ; les déplacements doivent, au fur et à mesure de l'âge, demander l'utilisation de codes de plus en plus symboliques. Au fur et à mesure du cycle, la maîtrise des engins doit amener les élèves à se déplacer dans des milieux de moins en moins protégés et de plus en plus difficiles.

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

Attendus de fin de cycle

- Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprises ou en présentant une action inventée.
- S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives.

| Compétences travaillées pendant le cycle | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|---|--|
| <p>S'exposer aux autres : s'engager avec facilité dans des situations d'expression personnelle sans crainte de se montrer.</p> <p>Exploiter le pouvoir expressif du corps en transformant sa motricité et en construisant un répertoire d'actions nouvelles à visée esthétique.</p> <p>S'engager en sécurité dans des situations acrobatiques en construisant de nouveaux pouvoirs moteurs.</p> <p>Synchroniser ses actions avec celles de partenaires.</p> | <p>Danses collectives, danse de création, activités gymniques, arts du cirque.</p> |

Repères de progressivité

Les activités expressives, artistiques, esthétiques ou acrobatiques proposées présentent une progressivité en termes de longueur, de difficultés d'exécution. L'élève évolue au cours du cycle en montrant une pratique de plus en plus élaborée, en passant progressivement de l'exécutant à la composition et à la chorégraphie simple. Lors des activités gymniques, il réalise des actions de plus en plus tournées et renversées, de plus en plus aériennes, de plus en plus manuelles, de plus en plus coordonnées. Il réalise progressivement des actions « acrobatiques » mettant en jeu l'équilibre (recherche d'exploits) et pouvant revêtir un caractère esthétique.

Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel

Attendus de fin de cycle

Dans des situations aménagées et très variées

- S'engager dans un affrontement individuel ou collectif en respectant les règles du jeu.
- Contrôler son engagement moteur et affectif pour réussir des actions simples.
- Connaître le but du jeu.
- Reconnaître ses partenaires et ses adversaires.

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

Repères de progressivité

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).

Croisements entre enseignements

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

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

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

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

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

Enseignement moral et civique

Les finalités de l'enseignement moral et civique du cycle 2 au cycle 4

L'enseignement moral et civique poursuit trois finalités qui sont intimement liées entre elles.

1) Respecter autrui

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. L'adjectif « moral » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun.

Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

2) Acquérir et partager les valeurs de la République

Le code de l'éducation affirme « qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République » (article L. 111-1). Cette mission est réaffirmée dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays ».

Les valeurs et principes de la République fondent le pacte républicain garant de la cohésion nationale, en même temps qu'ils protègent la liberté de chaque citoyen. Les transmettre et les faire partager est une œuvre d'intégration républicaine ; ces valeurs et principes relient la France à la communauté des nations démocratiques, à l'échelle européenne comme à l'échelle mondiale.

Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République.

3) Construire une culture civique

La conception républicaine de la citoyenneté insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République. Elle signale l'importance de la loi et du droit, tout en étant ouverte à l'éthique de la discussion qui caractérise l'espace démocratique.

Elle trouve son expression dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, selon lequel l'École « permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen ».

La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.

- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi.
- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.
- La culture de l'engagement favorise l'action collective, la prise de responsabilités et l'initiative. Elle développe chez l'élève le sens de la responsabilité par rapport à lui-même et par rapport aux autres, à la nation et à l'environnement (climat, biodiversité, etc.).

Cette culture civique irrigue l'ensemble des enseignements, elle est au cœur de la vie de l'école et de l'établissement, elle est portée par certaines des actions qui mettent les élèves au contact de la société. En particulier, les actions concernant l'éducation au développement durable, au service de la prise de conscience écologique, ont vocation à contribuer à la culture de l'engagement individuel comme collectif, citoyen avant tout, au service du respect et de la protection de l'environnement à toutes les échelles, et à court et moyen termes.

Modalités pratiques et méthodes de l'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique articule des valeurs, des savoirs (littéraires, scientifiques, historiques, juridiques, etc.) et des pratiques. Il requiert l'acquisition de connaissances et de compétences dans les quatre domaines de la culture civique et donne lieu à des traces écrites et à une évaluation.

L'enseignement moral et civique s'effectue, chaque fois que possible, à partir de l'analyse de situations concrètes. La discussion réglée et le débat argumenté ont une place de premier choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique. Ils comportent une prise d'informations selon les modalités choisies par le professeur, un échange d'arguments dans un cadre défini et un retour sur les acquis permettant une trace écrite ou une formalisation.

L'enseignement moral et civique se prête particulièrement aux travaux qui placent les élèves en situation de coopération et de mutualisation favorisant les échanges d'arguments et la confrontation des idées.

L'enseignant exerce sa responsabilité pédagogique dans les choix de mise en œuvre en les adaptant à ses objectifs et à ses élèves.

L'enseignement moral et civique dispose réglementairement d'un horaire dédié permettant une mise en œuvre pédagogique au service de ses finalités.

Compétences travaillées du cycle 2 au cycle 4

Culture de la sensibilité

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres.
- Accepter les différences.
- Être capable de coopérer.
- Se sentir membre d'une collectivité.

Culture de la règle et du droit

- Respecter les règles communes.
- 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.
- Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs.

Culture du jugement

- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.
- Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé.
- S'informer de manière rigoureuse.
- Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.
- Avoir le sens de l'intérêt général.

Culture de l'engagement

- Être responsable de ses propres engagements.
- Être responsable envers autrui.
- 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 civique.
- Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche.

Cycle 2

• Respecter autrui

Attendus de fin de cycle

- Respecter autrui :
Accepter et respecter les différences.
Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres.
Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui.
Adapter sa tenue, son langage et son attitude au contexte scolaire.
Savoir écouter autrui.
- Identifier et partager des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés.

Tout au long du cycle, le respect par les élèves des adultes et des pairs fait l'objet d'une attention particulière, notamment pour lutter contre toute atteinte à la personne d'autrui. Les élèves doivent adapter leur tenue, leur langage et leur comportement au contexte scolaire. Ils respectent les biens personnels et collectifs dans la classe et dans l'école. Ils sont sensibilisés à la notion de bien commun. Ils adoptent un comportement responsable envers eux-mêmes, envers autrui et envers l'environnement, des espaces familiers aux espaces plus lointains. Dans des situations concrètes, ils sont invités à prendre et à respecter des engagements moraux.

| Connaissances et compétences associées | Objets d'enseignement |
|--|---|
| <p>Le respect d'autrui Respecter autrui, accepter et respecter les différences. Respecter les engagements pris envers soi-même et envers les autres. Adopter un comportement responsable par rapport à soi et à autrui. Adapter sa tenue, son langage et son attitude au contexte scolaire ; se situer et s'exprimer en respectant les codes de la communication orale, les règles de</p> | <p>Le respect des adultes et des pairs. Le respect des autres dans leur diversité : - la conscience de la diversité des croyances et des convictions ; - les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement, etc.). L'engagement moral : la notion de promesse. Le soin des biens personnels et collectifs. Le respect de sa sécurité et celle des autres par la conformité aux règles de prudence.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>l'échange et le statut de l'interlocuteur. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie. Accepter le point de vue des autres.</p> | <p>Le secours à autrui, en lien avec le dispositif et l'attestation « apprendre à porter secours » (APS). Le soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain. Le soin du langage : langage de la politesse. Initiation à la distinction des niveaux de langue. Construction du point de vue et capacité à reconnaître celui de l'autre dans le cadre de chaque discussion réglée.</p> |
| <p>Identifier et partager des émotions et des sentiments Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments. Connaître le vocabulaire des sentiments et des émotions abordés en situation d'enseignement.</p> | <p>Expérience de la diversité des expressions des émotions et des sentiments dans des situations d'enseignement. Connaissance et reconnaissance des émotions de base (peur, colère, tristesse, joie).</p> |

- **Acquérir et partager les valeurs de la République**

Attendus de fin de cycle

- Respecter les règles de la vie collective.
- Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française : le drapeau, l'hymne national, les monuments, la fête nationale.
- Accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique.

Tout au long du cycle 2, dans la continuité du cycle 1, les élèves sont amenés à respecter et appliquer les règles communes. Ils doivent connaître le règlement intérieur de l'école et les sanctions qu'il prévoit. La connaissance des droits et des devoirs s'applique également à la charte d'usage du numérique. Ils accèdent à une première connaissance du vocabulaire de la règle et du droit.

Une initiation au code de la route est engagée dès le début du cycle.

Les valeurs, principes et symboles de la République française sont enseignés tout au long du cycle : les élèves doivent aborder régulièrement ces notions afin d'accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique, fondée sur les droits de l'Homme, du citoyen et de l'enfant. Les élèves devront donc avoir abordé à la fin du cycle la Convention internationale des droits de l'enfant et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. On portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon.

| Connaissances et compétences associées | Objets d'enseignement |
|--|---|
| <p>Respecter les règles de la vie collective Appliquer et accepter les règles communes. Comprendre qu'il existe une gradation des sanctions et que la sanction est éducative (accompagnement, réparation). Comprendre que la règle commune peut interdire, obliger, mais aussi autoriser.</p> | <p>Les règles de vie de la classe et de l'école (le règlement intérieur, la charte d'usage du numérique à l'école) ; les sanctions. Initiation au vocabulaire de la règle et du droit (règle, règlement, loi). Les droits de l'enfant : première approche de la Convention internationale des droits de l'enfant.</p> |

| | |
|---|--|
| | Initiation au code de la route, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (APER). |
| <p>Connaître les valeurs, les principes et les symboles de la République française</p> <p>Identifier les symboles de la République. Connaître les valeurs et les principes de la République française. Aborder la laïcité comme liberté de croire ou de ne pas croire.</p> | <p>Les symboles de la République française : le drapeau, l'hymne national, les monuments, la fête nationale.</p> <p>La devise de la République française : « Liberté, Égalité, Fraternité ».</p> <p>Les valeurs et principes : la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité.</p> <p>L'égalité entre les filles et les garçons.</p> <p>Le français, langue de la République ; son rayonnement international.</p> <p>Initiation aux différences entre croire et savoir.</p> |
| <p>Accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique</p> <p>Identifier des droits de l'Homme et du citoyen. Commencer à comprendre l'organisation de la République.</p> | <p>Les droits et les devoirs : de la personne, de l'élève, du citoyen (initiation), la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789.</p> <p>Le droit de vote et le suffrage universel.</p> <p>L'égalité de droit entre les femmes et les hommes.</p> <p>La Convention internationale des droits de l'enfant.</p> <p>La commune : le maire et les conseillers municipaux.</p> <p>Le territoire national : le département, la région.</p> <p>Le président de la République ; le Premier ministre ; le gouvernement.</p> |

- **Construire une culture civique**

Attendus de fin de cycle

- Participer et prendre sa place dans un groupe.
- Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt général.
- Écouter autrui et produire un point de vue argumenté.

Tout au long du cycle, l'engagement des élèves dans la classe et dans l'école prend appui sur la coopération dans l'objectif de réaliser un projet collectif, sur leur implication dans la vie scolaire et leur participation à des actions éducatives et à des journées mémorielles.

Les élèves apprennent progressivement à différencier l'intérêt particulier de l'intérêt général dans des situations concrètes.

Le développement des aptitudes au discernement et à la réflexion critique prend appui sur l'éducation aux médias et à l'information et sur la discussion réglée.

Dans le cadre de la discussion réglée, les élèves sont invités à argumenter, notamment autour des notions de préjugé et de stéréotype.

| Connaissances et compétences associées | Objets d'enseignement |
|--|---|
| <p>L'engagement dans la classe et dans l'école Coopérer en vue d'un objectif commun. S'impliquer dans la vie scolaire (actions, projets, instances).</p> | <p>Réalisation d'un projet collectif. Le rôle et le fonctionnement du conseil d'élèves.</p> |
| <p>Développer le sens de l'intérêt général Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.</p> | <p>La notion de bien commun dans la classe et dans l'école. Initiation au développement durable : sensibilisation aux biens communs (ressources naturelles, biodiversité, etc.).</p> |
| <p>Construire l'esprit critique Apprendre à s'informer. Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui et accepter le point de vue des autres, formuler un point de vue. Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique.</p> | <p>Observer, lire, identifier des éléments d'informations sur des supports variés. Connaissance de quelques structures simples de l'argumentation (connecteurs et lexique). Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord). Les préjugés et les stéréotypes.</p> |

Questionner le monde

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

| Compétences travaillées | Domaines du socle |
|--|-------------------|
| Pratiquer des démarches scientifiques - Pratiquer, avec l'aide des professeurs, quelques moments d'une démarche d'investigation : questionnement, observation, expérience, description, raisonnement, conclusion. | 4 |
| Imaginer, réaliser - Observer des objets simples et des situations d'activités de la vie quotidienne. - Imaginer et réaliser des objets simples et de petits montages. | 5 |
| S'approprier des outils et des méthodes - Choisir ou utiliser le matériel adapté proposé pour mener une observation, effectuer une mesure, réaliser une expérience. - Manipuler avec soin. | 2 |
| Pratiquer des langages - Communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, en cultivant précision, syntaxe et richesse du vocabulaire. - Lire et comprendre des textes documentaires illustrés. - Extraire d'un texte ou d'une ressource documentaire une information qui répond à un besoin, une question. - Restituer les résultats des observations sous forme orale ou d'écrits variés (notes, listes, dessins, voire tableaux). | 1 |
| Mobiliser des outils numériques - Découvrir des outils numériques pour dessiner, communiquer, rechercher et restituer des informations simples. | 2 |
| Adopter un comportement éthique et responsable - Développer un comportement responsable vis-à-vis de l'environnement et de la santé grâce à une attitude raisonnée fondée sur la connaissance. - Mettre en pratique les premières notions de gestion responsable de l'environnement par des actions simples individuelles ou collectives (« éco-gestes ») : gestion de déchets, du papier, économies d'eau et d'énergie (éclairage, chauffage, etc.). | 3, 5 |
| Se situer dans l'espace et dans le temps - Construire des repères spatiaux. - Se repérer, s'orienter et se situer dans un espace géographique. - Utiliser et produire des représentations de l'espace. - Construire des repères temporels. - Ordonner des événements. - Mémoriser quelques repères chronologiques. | 5 |

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

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

La démarche, mise en valeur par la pratique de l'observation, de l'expérimentation et de la mémorisation, développe l'esprit critique et la rigueur, le raisonnement, le goût de la recherche et l'habileté manuelle, ainsi que la curiosité et la créativité. Des expériences simples (exploration, observation, manipulation, fabrication) faites par tous les élèves permettent le dialogue entre eux, l'élaboration de leur représentation du monde qui les entoure, l'acquisition de premières connaissances scientifiques et d'habiletés techniques.

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

• Qu'est-ce que la matière ?

Attendus de fin de cycle

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

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|--|---|
| Identifier les trois états de la matière et observer des changements d'états Identifier un changement d'état de l'eau dans un phénomène de la vie quotidienne | |
| Comparer et mesurer la température, le volume, la masse de l'eau à l'état liquide et à l'état solide. Reconnaître les états de l'eau et leur manifestation dans divers phénomènes naturels. Mettre en œuvre des expériences simples impliquant l'eau et/ou l'air. <ul style="list-style-type: none"> - Quelques propriétés des solides, des liquides et des gaz. - Les changements d'états de la matière, notamment solidification, condensation et fusion. - Les états de l'eau (liquide, glace, vapeur d'eau). - Existence, effet et quelques propriétés de l'air (matérialité et compressibilité de l'air). | Observer des processus de solidification et de fusion de l'eau. Relier les phénomènes météorologiques observables (nuages, pluie, neige, grêle, glace) aux états liquide et solide de l'eau. Identifier l'état physique de l'eau dans différents contextes (océans, cours d'eau, glaciers, banquise, etc.). Mettre en mouvement différents objets avec le vent pour prendre conscience de l'existence de l'air. Mettre en œuvre des dispositifs simples (seringues, ballons, pompes à vélo, récipients de formes variées, etc.) visant à éprouver la matérialité de l'air. |

Repères de progressivité

Tout ce qui est lié à l'état gazeux est abordé en CE2.

• **Comment reconnaître le monde vivant ?**

Attendus de fin de cycle

- Connaître des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité.
- Reconnaître des comportements favorables à sa santé.

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|--|--|
| Connaître des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité | |
| <p>Identifier ce qui est animal, végétal, minéral ou élaboré par des êtres vivants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développement d'animaux et de végétaux. - Le cycle de vie des êtres vivants. - Régimes alimentaires de quelques animaux. - Quelques besoins vitaux des végétaux. | <p>Observer, comme en maternelle, des manifestations de la vie sur soi, sur les animaux et sur les végétaux.</p> <p>Observer des animaux et des végétaux de l'environnement proche, puis plus lointain, Réaliser de petits écosystèmes (élevages, cultures) en classe, dans un jardin d'école ou une mare d'école.</p> |
| <p>Identifier les interactions des êtres vivants entre eux et avec leur milieu</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversité des organismes vivants présents dans un milieu et leur interdépendance. - Relations alimentaires entre les organismes vivants. - Chaînes de prédation. <p>Identifier quelques interactions dans l'école.</p> | <p>Réaliser des schémas simples des relations entre organismes vivants et avec le milieu.</p> <p>Suivi de ce qui entre et sort de la classe (papier, recyclage), de la cantine (aliments, eau, devenir des déchets).</p> |
| Reconnaître des comportements favorables à sa santé | |
| <p>Repérer les éléments permettant la réalisation d'un mouvement corporel.</p> <p>Mesurer et observer la croissance de son corps.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Croissance (taille, masse, pointure). - Modifications de la dentition. | <p>Utiliser des toises, des instruments de mesure. Tableaux et graphiques.</p> |
| <p>Mettre en œuvre et apprécier quelques règles d'hygiène de vie : variété alimentaire, activité physique, capacité à se relaxer et mise en relation de son âge et de ses besoins en sommeil, habitudes quotidiennes de propreté (dents, mains, corps).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Catégories d'aliments, leur origine. - Les apports spécifiques des aliments (apport d'énergie : manger pour bouger). - La notion d'équilibre alimentaire (sur un repas, sur une journée, sur la semaine). - Effets positifs d'une pratique physique régulière sur l'organisme. - Changements des rythmes d'activité quotidiens (sommeil, activité, repos, etc.). | <p>Utiliser des toises, des instruments de mesure pour suivre sa croissance.</p> <p>Tableaux et graphiques.</p> <p>Déterminer les principes d'une alimentation équilibrée et variée.</p> <p>Élaborer et intégrer quelques règles d'hygiène de vie et de sécurité.</p> |

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

Attendus de fin de cycle

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

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|---|---|
| Comprendre la fonction et le fonctionnement d'objets fabriqués | |
| <p>Observer et utiliser des objets techniques et identifier leur fonction.</p> <p>Identifier des activités de la vie quotidienne ou professionnelle faisant appel à des outils et objets techniques.</p> | <p>Par l'usage de quelques objets techniques, actuels ou anciens, identifier leur domaine et leur mode d'emploi, leurs fonctions.</p> <p>Dans une démarche d'observation, démonter-remonter, procéder à des tests et essais.</p> <p>Découvrir une certaine diversité de métiers courants.</p> <p>Interroger des hommes et des femmes au travail sur les techniques, outils et machines utilisés.</p> |
| Réaliser quelques objets et circuits électriques simples, en respectant des règles élémentaires de sécurité | |
| <p>Réaliser des objets techniques par association d'éléments existants en suivant un schéma de montage.</p> <p>Identifier les propriétés de la matière vis-à-vis du courant électrique.</p> <p>Différencier des objets selon qu'ils sont alimentés avec des piles ou avec le courant du secteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituants et fonctionnement d'un circuit électrique simple. - Exemples de bons conducteurs et d'isolants. - Rôle de l'interrupteur. - Règles élémentaires de sécurité. | <p>Concernant les réalisations, les démarches varient en fonction de l'âge des élèves, de l'objet fabriqué, de leur familiarité avec ce type de démarche et en travaillant avec eux les règles élémentaires de sécurité.</p> <p>Exemples : réaliser une maquette de maison de poupée, un treuil, un quizz simple.</p> <p>Réaliser des montages permettant de différencier des matériaux en deux catégories : bons conducteurs et isolants.</p> <p>Exemple : réaliser un jeu d'adresse électrique.</p> |
| Commencer à s'approprier un environnement numérique | |
| <p>Décrire l'architecture simple d'un dispositif informatique.</p> <p>Avoir acquis une familiarisation suffisante avec le traitement de texte et en faire un usage rationnel (en lien avec le français).</p> | <p>Observer les connexions entre les différents matériels.</p> <p>Familiarisation progressive par la pratique, usage du correcteur orthographique.</p> <p>Mise en page, mise en forme de paragraphes, supprimer, déplacer, dupliquer.</p> <p>Saisie, traitement, sauvegarde, restitution.</p> |

Questionner l'espace et le temps

Dans cet enseignement, au cycle 2, les élèves passent progressivement d'un temps individuel aut centré à un temps physique et social décentré, et de la même façon d'un espace aut centré à un espace géographique et cosmique. Cette capacité de décentration leur permet de comprendre d'abord l'évolution de quelques aspects des modes de vie à l'échelle de deux ou trois générations, de comprendre les interactions entre l'espace et les activités humaines et de comparer des espaces géographiques simples. En fin de cycle, les élèves entrent dans la compréhension du temps long, donc de l'histoire, et commencent à penser la planète, donc sa géographie, comme un tout dans sa variété et sa complexité. Cette démarche est enrichie en explorant la diversité des œuvres humaines réalisées selon le temps et les lieux. Dès le CP, les élèves, guidés par le maître, mènent sur le terrain, des observations, manipulations, explorations et descriptions, complétées par des récits, des témoignages et des études de documents. Ils repèrent ainsi des régularités, des transformations, des corrélations et dégagent des faits remarquables. Ces pratiques régulières articulent des moments ritualisés en évolution constante et des séquences structurées.

- **Se situer dans l'espace**

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

Attendus de fin de cycle

- Se repérer dans l'espace et le représenter.
- Situer un lieu sur une carte, sur un globe ou sur un écran informatique.

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|---|--|
| Se repérer dans l'espace et le représenter | |
| Se repérer dans son environnement proche. Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères. <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.). - Vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.). | Ce travail est mené en lien avec les mathématiques. Passer, dans les activités, de l'espace proche et connu à un espace inconnu. Mises en situations, avec utilisation orale puis écrite d'un langage approprié. |
| Produire des représentations des espaces familiers (les espaces scolaires extérieurs proches, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors de sorties). <ul style="list-style-type: none"> - Quelques modes de représentation de l'espace. | Ce travail est mené en lien avec les mathématiques. Étudier des représentations de l'espace environnant (maquettes, plans, photos), en produire. Dessiner l'espace de l'école. |
| Lire des plans, se repérer sur des cartes. <ul style="list-style-type: none"> - Éléments constitutifs d'une carte : titre, échelle, orientation, légende. | Prélever des informations sur une carte. |

| Situer un lieu sur une carte ou un globe ou sur un écran informatique | |
|--|--|
| <p>Identifier des représentations globales de la Terre et du monde.</p> <p>Situer les espaces étudiés sur une carte ou un globe.</p> <p>Repérer la position de sa région, de la France, de l'Europe et des autres continents.</p> <p>Savoir que la Terre fait partie d'un univers très vaste composé de différents types d'astres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De l'espace connu à l'espace lointain : <ul style="list-style-type: none"> o les pays, les continents, les océans ; o la Terre et les astres (la Lune, le Soleil, etc.). | <p>Cartes, cartes numériques, planisphères, globe comme instruments de visualisation de la planète pour repérer la présence des océans, des mers, des continents, de l'équateur et des pôles...</p> <p>Cartes du système solaire ; repérage de la position de la Terre par rapport au Soleil.</p> <p>Saisons, lunaisons, à l'aide de modèles réduits (boules éclairées).</p> |

Repères de progressivité

Au **CE2**, on commence l'étude de l'espace géographique terrestre à travers quelques milieux géographiques caractéristiques.

En partant de l'espace vécu puis en abordant progressivement les espaces plus lointains ou peu familiers, on contribue à la décentration de l'élève.

• Se situer dans le temps

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

Attendus de fin de cycle

- Se repérer dans le temps et mesurer des durées.
- Repérer et situer quelques événements dans un temps long.

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|---|--|
| Se repérer dans le temps et le mesurer | |
| <p>Identifier les rythmes cycliques du temps.</p> <p>Lire l'heure et les dates.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'alternance jour/nuit. - Le caractère cyclique des jours, des semaines, des mois, des saisons. - La journée est divisée en heures. - La semaine est divisée en jours. | <p>Calendriers pour marquer les repères temporels (année, mois, semaine, jour).</p> <p>« Roue des jours » pour mettre en évidence le caractère cyclique des jours de la semaine.</p> <p>Emploi du temps d'une journée.</p> <p>Horloge, pendule pour appréhender quelques repères de codification du temps. Cadran solaire.</p> |
| <p>Comparer, estimer, mesurer des durées.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unités de mesure usuelles de durées : jour, semaine, heure, minute, seconde, mois, année, siècle, millénaire. - Relations entre ces unités. | <p>Ce travail est mené en lien avec les mathématiques.</p> <p>Utiliser un sablier, des horloges et des montres à aiguilles et à affichage digital, un chronomètre.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Situer des événements les uns par rapport aux autres.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les événements quotidiens, hebdomadaires, récurrents, et leur positionnement les uns par rapport aux autres. - Continuité et succession, antériorité et postériorité, simultanéité. | <p>Calendriers pour repérer et situer sur le mois puis l'année, des dates particulières personnelles ou historiques.</p> <p>Les frises chronologiques pour repérer et situer des événements sur un temps donné (avant, après, pendant, au fil du temps, il y a tant de jours, de mois, d'années, etc.).</p> <p>Situation temporelle d'événements dans un récit.</p> |
| <p>Repérer et situer quelques événements dans un temps long</p> | |
| <p>Prendre conscience que le temps qui passe est irréversible.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le temps des parents. - Les générations vivantes et la mémoire familiale. - L'évolution des sociétés à travers des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements, etc.) et des techniques à diverses époques. | <p>Éphéméride pour appréhender l'irréversibilité du temps.</p> <p>Élaborer et utiliser des calendriers et/ou des frises à différentes échelles temporelles (chronologiques, générationnelles, historiques).</p> <p>Situer sur une frise chronologique simple des événements vécus ou non dans la classe, l'école, le quartier, la ville, le pays, le monde.</p> |
| <p>Repérer des périodes de l'histoire du monde occidental et de la France en particulier, quelques grandes dates et personnages clés.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelques personnages et dates. | <p>Ressources locales (monuments, architecture, etc.), récits, témoignages, films vus comme des éléments d'enquête.</p> |

Repères de progressivité

Les rythmes cycliques sont étudiés dès le **CP** en continuité du travail amorcé en classe maternelle. Les outils de représentation du temps, calendrier, frise, etc. sont utilisés tout au long du cycle. Le repérage des grandes périodes historiques se travaille au **CE2**.

Au **CE2**, on commence l'étude du temps long et de l'espace géographique terrestre à travers quelques événements, personnages et modes de vie caractéristiques des principales périodes de l'histoire de la France et du monde occidental et à travers quelques milieux géographiques caractéristiques.

• Explorer les organisations du monde

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

Attendus de fin de cycle

- Comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes, et quelques représentations du monde.
- Identifier quelques interactions élémentaires entre mode de vie et environnement.
- Comprendre qu'un espace est organisé.
- Identifier des paysages.

| Connaissances et compétences associées | Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève |
|--|--|
| Comparer des modes de vie | |
| <p>Comparer des modes de vie (alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements...) à différentes époques ou de différentes cultures.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelques éléments permettant de comparer des modes de vie : alimentation, habitat, vêtements, outils, guerre, déplacements, etc. - Quelques modes de vie des hommes et des femmes et quelques représentations du monde à travers le temps historique. - Les modes de vie caractéristiques dans quelques espaces très emblématiques. <p>Identifier et comprendre des interactions simples entre modes de vie et environnement à partir d'un exemple (l'alimentation, l'habitat, le vêtement ou les déplacements).</p> | <p>Documents, documents numériques, documentaires, écoute et lecture de témoignages, récits.</p> <p>Documents, documents numériques, documentaires, témoignages.</p> |
| Comprendre qu'un espace est organisé | |
| <p>Découvrir le quartier, le village, la ville : ses principaux espaces et ses principales fonctions.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des espaces très proches (école, parc, parcours régulier, etc.) puis proches et plus complexes (quartier, village, centre-ville, centre commercial, etc.), en construisant progressivement des légendes. - Des organisations spatiales, à partir de photographies paysagères de terrain et aériennes ; à partir de documents cartographiques. - Une carte thématique simple des villes en France. - Le rôle joué par certains acteurs urbains ou du village (la municipalité, les habitants, les commerçants, etc.) dans l'environnement, à partir d'un exemple lié au traitement des déchets, à la place de la nature en ville, aux déplacements ou à la qualité de l'air. | <p>Photographies prises sur le terrain, dessins ; photographies aériennes obliques (schématisations), puis verticales ; plans, cartes topographiques (schématisations) ; tableau de chiffres (population des grandes villes).</p> <p>Rencontre avec des acteurs.</p> |
| Identifier des paysages | |
| <p>Reconnaître différents paysages : les littoraux, les massifs montagneux, les campagnes, les villes, les déserts, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les principaux paysages français en s'appuyant sur des lieux de vie. - Quelques paysages de la planète et leurs caractéristiques. <p>Comparer des paysages d'aujourd'hui et du passé pour mettre en évidence quelques transformations.</p> | <p>Photographies paysagères, de terrain, vues aériennes, globe terrestre, planisphère, films documentaires.</p> |

Repères de progressivité

Au **CP** : les élèves observent et comparent leur mode de vie à celui de leurs parents et de leurs grands-parents, ils observent et décrivent des milieux proches puis découvrent aussi des milieux plus lointains et variés, en exploitant les projets de classe.

Au **CE1** : les élèves étudient l'évolution des modes de vie et des événements remarquables à l'échelle de trois à quatre générations. Ils extraient les principales caractéristiques des milieux humanisés dans l'espace proche pour les comparer à des milieux plus lointains et variés : comment habite-t-on, comment circule-t-on en ville, à la campagne, en France ou ailleurs ?

Au **CE2** : les élèves découvrent et comparent les modes de vie de quelques personnages, grands et petits, femmes et hommes (une paysanne, un artisan, une ouvrière, un soldat, un écrivain, une savante, un musicien, une puissante...), appréhendent quelques grands faits de quelques périodes historiques. À partir de critères de comparaison, les élèves découvrent comment d'autres sociétés vivent et quelles sont leurs relations à leur milieu (habitat, alimentation, vêtements, coutumes, importance du climat, du relief, de la localisation...). À partir de l'exemple d'un milieu urbain proche, ils étudient comment les sociétés humaines organisent leur espace pour exercer leurs activités : résidentielles, commerciales, industrielles, administratives, etc.

Croisements entre enseignements

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

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

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

En manipulant un lexique explicite pour décrire et concevoir des objets, pour désigner une action par un verbe spécifique, et une syntaxe appropriée pour la situer dans le temps et dans la succession de causes et d'effets, cet enseignement participe également à renforcer les compétences des élèves en production écrite et orale. Ils s'initient aussi à un usage particulier de l'écriture : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du professeur d'écrits documentaires.

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

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

Mathématiques

Au cycle 2, la résolution de problèmes est au centre de l'activité mathématique des élèves, développant leurs capacités à chercher, raisonner et communiquer. Les problèmes permettent d'aborder de nouvelles notions, de consolider des acquisitions, de provoquer des questionnements. Ils peuvent être issus de situations de vie de classe ou de situations rencontrées dans d'autres enseignements, notamment « Questionner le monde », ce qui contribue à renforcer le lien entre les mathématiques et les autres disciplines. Ils ont le plus souvent possible un caractère ludique. On veillera aussi à proposer aux élèves dès le CP des problèmes pour apprendre à chercher qui ne soient pas de simples problèmes d'application à une ou plusieurs opérations mais nécessitent des recherches avec tâtonnements.

La composante écrite de l'activité mathématique devient essentielle. Ces écrits sont d'abord des écritures et représentations produites en situation par les élèves eux-mêmes qui évoluent progressivement avec l'aide du professeur vers des formes conventionnelles institutionnalisées dans les cahiers par des traces écrites qui ont valeur de référence. Il est tout aussi essentiel qu'une verbalisation reposant sur une syntaxe et un lexique adaptés accompagne le recours à l'écrit et soit favorisée dans les échanges d'arguments entre élèves. L'introduction et l'utilisation des symboles mathématiques sont réalisées au fur et à mesure qu'ils prennent sens dans des situations basées sur des manipulations, en relation avec le vocabulaire utilisé, assurant une entrée progressive dans l'abstraction.

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

L'étude des quatre opérations (addition, soustraction, multiplication, division) commence dès le début du cycle à partir de problèmes qui contribuent à leur donner du sens, en particulier des problèmes portant sur des grandeurs ou sur leurs mesures. La pratique quotidienne du calcul mental conforte la maîtrise des nombres et des opérations et permet l'acquisition d'automatismes procéduraux et la mémorisation progressive de résultats comme ceux des compléments à 10, des tables d'addition et de multiplication.

En lien avec le travail mené dans « Questionner le monde » les élèves rencontrent des grandeurs qu'ils apprennent à mesurer, ils construisent des connaissances de l'espace essentielles et abordent l'étude de quelques relations géométriques et de quelques objets (solides et figures planes) en étant confrontés à des problèmes dans lesquels ces connaissances sont en jeu. L'étude des grandeurs et de leurs mesures doit faire l'objet d'un enseignement structuré et explicite qui s'appuie sur des situations de manipulation.

Les thèmes autour du changement climatique, du développement durable et de la biodiversité doivent être retenus pour développer des compétences en mathématiques en lien avec les disciplines plus directement concernées. Une entrée par la résolution de problèmes est à privilégier. Les notions suivantes peuvent être mobilisées dans ce cadre : comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer ; comparer, estimer, mesurer des longueurs, des masses, des contenances, des durées ; utiliser les unités spécifiques de ces grandeurs et les règles de conversion.

| Compétences travaillées | Domaines du socle |
|--|-------------------|
| <p>Chercher</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'engager dans une démarche de résolution de problèmes en observant, en posant des questions, en manipulant, en expérimentant, en émettant des hypothèses, si besoin avec l'accompagnement du professeur après un temps de recherche autonome. - Tester, essayer plusieurs pistes proposées par soi-même, les autres élèves ou le professeur. | 2, 4 |
| <p>Modéliser</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des outils mathématiques pour résoudre des problèmes concrets, notamment des problèmes portant sur des grandeurs et leurs mesures. - Réaliser que certains problèmes relèvent de situations additives, d'autres de situations multiplicatives, de partages ou de groupements. - Reconnaître des formes dans des objets réels et les reproduire géométriquement. | 1, 2, 4 |
| <p>Représenter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Appréhender différents systèmes de représentations (dessins, schémas, arbres de calcul, etc.). - Utiliser des nombres pour représenter des quantités ou des grandeurs. - Utiliser diverses représentations de solides et de situations spatiales. | 1, 5 |
| <p>Raisonner</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anticiper le résultat d'une manipulation, d'un calcul, ou d'une mesure. - Raisonner sur des figures pour les reproduire avec des instruments. - Tenir compte d'éléments divers (arguments d'autrui, résultats d'une expérience, sources internes ou externes à la classe, etc.) Pour modifier ou non son jugement. - Prendre progressivement conscience de la nécessité et de l'intérêt de justifier ce que l'on affirme. | 2, 3, 4 |
| <p>Calculer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calculer avec des nombres entiers, mentalement ou à la main, de manière exacte ou approchée, en utilisant des stratégies adaptées aux nombres en jeu. - Contrôler la vraisemblance de ses résultats. | 4 |
| <p>Communiquer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser l'oral et l'écrit, le langage naturel puis quelques représentations et quelques symboles pour expliciter des démarches, argumenter des raisonnements. | 1, 3 |

Nombres et calculs

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

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

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

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

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

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

Attendus de fin de cycle

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

Comprendre et utiliser des nombres entiers pour dénombrer, ordonner, repérer, comparer

- Dénombrer, constituer et comparer des collections en les organisant, notamment par des groupements par dizaines, centaines et milliers :
 - o désignation du nombre d'éléments de diverses façons : écritures additives ou multiplicatives, écritures en unités de numération, écriture usuelle ;
 - o utilisation de ces diverses désignations pour comparer des collections.
- Repérer un rang ou une position dans une file ou sur une piste.
- Faire le lien entre le rang dans une liste et le nombre d'éléments qui le précèdent :
 - o relation entre ordinaux et cardinaux.
- Comparer, ranger, encadrer, intercaler des nombres entiers, en utilisant les symboles =, ≠, <, > :
 - o égalité traduisant l'équivalence de deux désignations du même nombre ;

- ordre ;
- sens des symboles =, ≠, <, >.

Nommer, lire, écrire, représenter des nombres entiers

- Utiliser diverses représentations des nombres (écritures en chiffres et en lettres, noms à l'oral, graduations sur une demi-droite, constellations sur des dés, doigts de la main...). Passer d'une représentation à une autre, en particulier associer les noms des nombres à leurs écritures chiffrées.
- Interpréter les noms des nombres à l'aide des unités de numération et des écritures arithmétiques.
- Utiliser des écritures en unités de numération (5d 6u, mais aussi 4d 16u ou 6u 5d pour 56) :
 - unités de numération (unités simples, dizaines, centaines, milliers) et leurs relations (principe décimal de la numération en chiffres) ;
 - valeur des chiffres en fonction de leur rang dans l'écriture d'un nombre (principe de position) ;
 - noms des nombres.
- Itérer une suite de 1 en 1, de 10 en 10, de 100 en 100.
- Associer un nombre entier à une position sur une demi-droite graduée, ainsi qu'à la distance de ce point à l'origine.
- Graduer une demi-droite munie d'un point origine à l'aide d'une unité de longueur.
- Associer un nombre ou un encadrement à une grandeur en mesurant celle-ci à l'aide d'une unité.
- Faire le lien entre unités de numération et unités du système métrique étudiées au cycle 2.

Résoudre des problèmes en utilisant des nombres entiers et le calcul

- Résoudre des problèmes issus de situations de la vie quotidienne ou adaptés de jeux portant sur des grandeurs et leur mesure, des déplacements sur une demi-droite graduée, etc., conduisant à utiliser les quatre opérations :
 - sens des opérations ;
 - problèmes relevant des structures additives (addition/soustraction) ;
 - problèmes relevant des structures multiplicatives, de partages ou de groupements (multiplication/division).
- Modéliser ces problèmes à l'aide d'écritures mathématiques :
 - sens des symboles +, -, ×, :

Organisation et gestion de données

- Exploiter des données numériques, par exemple des relevés de température ;
- Présenter et organiser des mesures sous forme de tableaux ou de graphiques :
 - modes de représentation de données numériques : tableaux, graphiques simples, etc.

Calculer avec des nombres entiers

- Mémoriser des faits numériques et des procédures :
 - tables de l'addition et de la multiplication ;
 - décompositions additives et multiplicatives de 10 et de 100, compléments à la dizaine supérieure, à la centaine supérieure, multiplication par 10 et par 100, doubles et moitiés de nombres d'usage courant, etc.
- Mobiliser en situation ses connaissances de faits numériques et ses connaissances sur la numération pour par exemple :
 - répondre à des questions comme : $7 \times 4 = ?$; $28 = 7 \times ?$; $28 = 4 \times ?$, etc. ;
 - retrouver que 24×10 , c'est 24 dizaines, c'est 240.

Calcul mental et calcul en ligne

- Traiter à l'oral et à l'écrit des calculs relevant des quatre opérations ;
- Élaborer ou choisir des stratégies, expliciter les procédures utilisées et comparer leur efficacité :
 - o addition, soustraction, multiplication, division ;
 - o propriétés implicites des opérations :
 - $2 + 9$, c'est pareil que $9 + 2$;
 - 3×5 , c'est pareil que 5×3 ;
 - $3 \times 5 \times 2$, c'est pareil que 3×10 .
 - o propriétés de la numération :
 - « $50 + 80$, c'est 5 dizaines + 8 dizaines, c'est 13 dizaines, c'est 130 » ;
 - « 4×60 , c'est 4×6 dizaines, c'est 24 dizaines, c'est 240 » ;
 - o propriétés du type : $5 \times 12 = 5 \times 10 + 5 \times 2$.

Calcul mental

- Calculer sans le support de l'écrit, pour obtenir un résultat exact, pour estimer un ordre de grandeur ou pour vérifier la vraisemblance d'un résultat.
- Résoudre mentalement des problèmes arithmétiques, à données numériques simples. En particulier :
 - o calcul sur les nombres 1, 2, 5, 10, 20, 50, 100 en lien avec la monnaie ;
 - o calcul sur les nombres 15, 30, 45, 60, 90 en lien avec les durées.

Calcul en ligne

- Calculer avec le support de l'écrit, en utilisant des écritures en ligne additives, soustractives, multiplicatives, mixtes.

Calcul posé

- Mettre en œuvre un algorithme de calcul posé pour l'addition, la soustraction, la multiplication.

Grandeurs et mesures

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

Dans le cas des longueurs, des masses, des contenances et des durées, les élèves ont une approche mathématique de la mesure d'une grandeur : ils déterminent combien de fois une grandeur à mesurer « contient » une grandeur de référence (l'unité). Ils s'approprient ensuite les unités usuelles et apprennent à utiliser des instruments de mesure (un sablier, une règle graduée, un verre mesureur, une balance, etc.).

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

quelques références qu'ils se seront construites. Ces problèmes sont l'occasion de renforcer et de relier entre elles les connaissances numériques et géométriques, ainsi que celles acquises dans « Questionner le monde ». Ils peuvent faire intervenir des grandeurs repérables (temps, température), des activités de représentation sur un axe, de comparaison (avant, après ; plus froid, plus chaud), de soustraction (calcul d'une durée, calcul d'un écart de température).

Attendus de fin de cycle

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

Comparer, estimer, mesurer des longueurs, des masses, des contenances, des durées Utiliser le lexique, les unités, les instruments de mesures spécifiques de ces grandeurs

- Comparer des objets selon plusieurs grandeurs et identifier quand il s'agit d'une longueur, d'une masse, d'une contenance ou d'une durée :
 - o lexique spécifique associé aux longueurs, aux masses, aux contenances, aux durées : lourd, léger, grand, petit, haut, bas, court, long.
- Comparer des longueurs, des masses et des contenances, directement, en introduisant la comparaison à un objet intermédiaire ou par mesurage :
 - o principe de comparaison des longueurs, des masses, des contenances.
- Estimer à vue des rapports très simples de longueur.
- Estimer les ordres de grandeurs de quelques longueurs, masses et contenances en relation avec les unités métriques.
- Vérifier avec un instrument dans les cas simples :
 - o ordres de grandeur des unités usuelles en les associant à quelques objets familiers ;
 - o rapports très simples de longueurs (double et moitié).
- Dans des cas simples, mesurer des longueurs, des masses et des contenances en reportant une unité (bande de papier ou ficelle, poids, récipient) :
 - o notion d'unité : grandeur arbitraire prise comme référence pour mesurer les grandeurs de la même espèce.
- Dans des cas simples, mesurer des longueurs, des masses et des contenances en utilisant un instrument adapté (règle graduée, bande de 1 dm de long graduée ou non, mètre gradué ou non, balance à plateaux, balance à lecture directe, verre mesureur) :
 - o unités de mesures usuelles :
 - longueur : m, dm, cm, mm, km et relations entre m, dm, cm et mm ainsi qu'entre km et m ;
 - masse : g, kg, tonne et relations entre kg et g ainsi qu'entre tonne et kg ;
 - contenance : L, dL, cL et leurs relations ;
- Encadrer une mesure de grandeur par deux nombres entiers d'unités (par exemple : le couloir mesure entre 6 m et 7 m de long).
- Lire l'heure sur une horloge ou une montre à aiguilles.
- Comparer, estimer, mesurer des durées :
 - o unités de mesure usuelles de durées : j, semaine, h, min, s, mois, année, siècle, millénaire ;
 - o relations entre ces unités.

- Dans des cas simples, représenter une grandeur par une longueur, notamment sur une demi-droite graduée :
 - o des objets de grandeurs égales sont représentés par des segments de longueurs égales ;
 - o une grandeur double est représentée par une longueur double ;
 - o la règle graduée en cm comme cas particulier d'une demi-droite graduée.
- Lire les graduations représentant des grandeurs : cadran d'une balance, thermomètre, frise chronologique, axes d'un graphique gradués en unités.

Résoudre des problèmes impliquant des longueurs, des masses, des contenances, des durées, des prix

- Résoudre des problèmes, notamment de mesurage et de comparaison, en utilisant les quatre opérations sur les grandeurs ou leurs mesures :
 - o addition, soustraction, multiplication par un entier ; division : recherche du nombre de parts et de la taille d'une part ;
 - o principes d'utilisation de la monnaie (en euros et centimes d'euros) ;
 - o lexique lié aux pratiques économiques ;
 - o mesurer des segments pour calculer la longueur d'une ligne brisée ou le périmètre d'un polygone.
- Résoudre des problèmes impliquant des conversions simples d'une unité usuelle à une autre :
 - o relations entre les unités usuelles ;
 - o lien entre les unités de mesure décimales et les unités de numération.

Espace et géométrie

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

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

Dans la suite du travail commencé à l'école maternelle, l'acquisition de connaissances spatiales s'appuie sur des problèmes visant à localiser des objets ou à décrire ou produire des déplacements dans l'espace réel. L'oral tient encore une grande place dans l'ensemble du cycle mais les représentations symboliques se développent et l'espace réel est progressivement mis en relation avec des représentations géométriques. La connaissance des solides se développe à travers des activités de tri, d'assemblages et de fabrications d'objets. Les notions de géométrie plane et les connaissances sur les figures usuelles s'acquièrent à partir de manipulations et de résolutions de problèmes (reproduction de figures, activités de tri et de classement, description de figures, reconnaissance de figures à partir de leur description, tracés en suivant un programme de construction simple). La reproduction de figures diverses, simples et composées est une source importante de problèmes de géométrie dont on peut faire varier la difficulté en fonction des figures à reproduire et des instruments

disponibles. Les concepts généraux de géométrie (droites, points, segments, angles droits) sont présentés à partir de tels problèmes.

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

Attendus de fin de cycle

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

(Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères et des représentations

- Se repérer dans son environnement proche.
- Situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères :
 - o vocabulaire permettant de définir des positions (gauche, droite, au-dessus, en dessous, sur, sous, devant, derrière, près, loin, premier plan, second plan, nord, sud, est, ouest, etc.) ;
 - o vocabulaire permettant de définir des déplacements (avancer, reculer, tourner à droite/à gauche, monter, descendre, etc.).
- Produire des représentations des espaces familiers (l'école, les espaces proches de l'école, le village, le quartier) et moins familiers (vécus lors de sorties) :
 - o quelques modes de représentation de l'espace (maquettes, plans, photos).
- S'orienter et se déplacer en utilisant des repères.
- Réaliser des déplacements dans l'espace et les coder pour qu'un autre élève puisse les reproduire.
- Produire des représentations d'un espace restreint et s'en servir pour communiquer des positions.
- Programmer les déplacements d'un robot ou ceux d'un personnage sur un écran :
 - o repères spatiaux ;
 - o relations entre l'espace dans lequel on se déplace et ses représentations.

Reconnaître, nommer, décrire, reproduire quelques solides

- Reconnaître et trier les solides usuels parmi des solides variés.
- Reconnaître des solides simples dans son environnement proche.
- Décrire et comparer des solides en utilisant le vocabulaire approprié.
- Réaliser et reproduire des assemblages de cubes et pavés droits et associer de tels assemblages à divers types de représentations (photos, vues, etc.) ;
- Fabriquer un cube à partir d'un patron fourni :
 - o vocabulaire approprié pour :
 - nommer des solides (cube, pavé droit, boule, cylindre, cône, pyramide) ;
 - décrire des polyèdres (face, sommet, arête) ;
 - o les faces d'un cube sont des carrés ;
 - o les faces d'un pavé droit sont des rectangles (qui peuvent être des carrés).

Reconnaître, nommer, décrire, reproduire, construire quelques figures géométriques
Reconnaître et utiliser les notions d'alignement, d'angle droit, d'égalité de longueurs, de milieu, de symétrie

- Décrire, reproduire sur papier quadrillé ou uni des figures ou des assemblages de figures planes (*éventuellement à partir d'éléments déjà fournis de la figure à reproduire qu'il s'agit alors de compléter*).
 - Utiliser la règle, le compas ou l'équerre comme instruments de tracé.
 - Reconnaître, nommer les figures usuelles : carré, rectangle, triangle, triangle rectangle, polygone, cercle, disque.
 - Décrire à partir des côtés et des angles droits, un carré, un rectangle, un triangle rectangle. Les construire sur un support uni connaissant la longueur des côtés.
 - Construire un cercle connaissant son centre et un point, ou son centre et son rayon :
 - o vocabulaire approprié pour décrire les figures planes usuelles :
 - carré, rectangle, triangle, triangle rectangle, polygone, côté, sommet, angle droit ;
 - cercle, disque, rayon, centre ;
 - segment, milieu d'un segment, droite.
 - o propriété des angles et égalités de longueur des côtés pour les carrés et les rectangles ;
 - o lien entre propriétés géométriques et instruments de tracé :
 - droite, alignement et règle non graduée ;
 - angle droit et équerre ;
 - cercle et compas.
-
- Utiliser la règle (non graduée) pour repérer et produire des alignements.
 - Repérer et produire des angles droits à l'aide d'un gabarit, d'une équerre.
 - Reporter une longueur sur une droite déjà tracée, en utilisant une bande de papier avec un bord droit ou la règle graduée ou le compas (en fin de cycle).
 - Repérer ou trouver le milieu d'un segment, en utilisant une bande de papier avec un bord droit ou la règle graduée :
 - o alignement de points et de segments ;
 - o angle droit ;
 - o égalité de longueurs ;
 - o milieu d'un segment.
-
- Reconnaître si une figure présente un axe de symétrie (à trouver), visuellement et/ou en utilisant du papier calque, des découpages, des pliages.
 - Reconnaître dans son environnement des situations modélisables par la symétrie (papillons, bâtiments, etc.).
 - Compléter une figure pour qu'elle soit symétrique par rapport à un axe donné :
 - o symétrie axiale ;
 - o une figure décalquée puis retournée qui coïncide avec la figure initiale est symétrique : elle a un axe de symétrie (à trouver) ;
 - o une figure symétrique pliée sur son axe de symétrie, se partage en deux parties qui coïncident exactement.

Croisements entre enseignements

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

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

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

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